

话语分析导论：理论与方法

AN INTRODUCTION TO DISCOURSE ANALYSIS: THEORY AND METHOD（2ND ED）

詹姆斯·保罗·吉（James Paul Gee） 著

杨炳钧 译





话语分析导论：理论与方法

AN INTRODUCTION TO DISCOURSE ANALYSIS: THEORY AND METHOD（2ND ED）

詹姆斯·保罗·吉（James Paul Gee） 著

杨炳钧 译

重庆大学出版社

An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method/James Paul Gee 2nd ed
978-0-415-32860-9

版贸核渝字(2009)第134号

图书在版编目(CIP)数据

话语分析导论:理论与方法/(美)吉(Gee,J.P.)著;杨炳钧译.—重庆:重庆大学出版社,2011.6
(万卷方法)
书名原文:An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method
ISBN 978-7-5624-6075-6

Ⅰ.①话… Ⅱ.①吉…②杨… Ⅲ.①话语语言学
Ⅳ.①H0

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第047056号

话语分析导论:理论与方法
詹姆斯·保罗·吉 著
杨炳钧 译
策划编辑:雷少波 林佳木
责任编辑:李桂英 张志敏 版式设计:林佳木
责任校对:谢 芳 责任印制:赵 晟
*
重庆大学出版社出版发行
出版人:邓晓益
社址:重庆市沙坪坝正街174号重庆大学(A区)内
邮编:400030
电话:(023) 65102378 65105781
传真:(023) 65103686 65105565
网址:http://www.cqup.com.cn
邮箱:fxk@cqup.com.cn (营销中心)
全国新华书店经销
重庆升光电力印务有限公司印刷
*
开本:940×1360 1/32 印张:7.375 字数:236千
2011年6月第1版 2011年6月第1次印刷
印数:1—4 000
ISBN 978-7-5624-6075-6 定价:27.00元

万卷方法学术委员会

作者简介

詹姆斯·保罗·吉(James Paul Gee)

威斯康辛大学麦迪逊分校"塔夏·莫格里奇"特聘教授(Tashia Morgridge Professor),从事阅读研究,已出版了《社会语言学与语言实践》《社会心理》和《新工作秩序》(与格林达·赫尔(Glyndil Hull)和柯林·兰克舍尔(Colin Lankshear)合著)等著作。

译　序

翻译家严复曾经说过，翻译过程中，“一名之立，旬月踟蹰”。花了很大工夫翻译，在各种评价体系中却得不到认可，这显然是一件出力不讨好的事。话说回来，翻译，尤其是翻译学术著作如果考虑起利害关系，那就不成其为学术。真正的科学研究不应该是世俗的，是远离尘嚣的。

把国际上各研究领域中的代表作完整而准确地翻译成中文意义重大。对于国外的著作，无论是满足于一知半解，还是从他人转引之中去接受，都是对原作者智慧的一种不敬，甚至是一种侮辱。虽然每一次翻译都会有这样那样的不足，但尽可能准确地把作者的原意传达给另一种语言的读者，这本身就是对原作思想和原作者的尊重。我时刻梦想着我国学术界能站在世界科学研究的最前线，攻克一个又一个世界性的科学难题。达成这个梦想的障碍之一目前看来是语言。所以，作为一名以英语语言学为专业的中国人，我能发挥的主要作用就是尽可能地把国际语言学界的前沿理论和思想尽可能准确地介绍给同行。

詹姆斯·保罗·吉(James Paul Gee)的《话语分析导论：理论与方法》由 Routledge 出版社于 1999 年首次出版，2005 年出了第 2 版，2006 年两次重印，2007 年三次重印，2008 年一次重印。多次再版和重印充分说明该著作广泛为学界所接纳。翻译完之后，我进一步体会到为什么该著作获得了如此大的成功，其中原因可归为以下三个方面：

语料真实生动。作者使用的语料均来自真实场景，口语语料是一些具体活动的现场录音转录，书面语语料是一些真实文本的摘录。语料不仅真实，而且颇为生动有趣。读起来给人一种享受。

方法与方法的应用清楚易懂。通过多方位地应用作者提出的七项任务(调查工具)，作者用例子分析充分说明了进行话语分

析的步骤,读者理解起来清楚易懂,应用起来相信也会得心应手。

涉及的思想内容广博。作者把哲学、社会学、心理学等学科的一些思想融入到话语分析之中,但又没有让读者感觉到深奥难懂。

《话语分析导论:理论与方法》一书得以顺利译成,首先要感谢重庆大学出版社陈晓阳副总编!没有陈总编对我的信任,就不可能有这部译著。重庆大学出版社社文分社社长雷少波先生、林佳木编辑也多方给予关心和帮助,在此一并致谢!

在本书的翻译过程中,我的博士研究生何清顺同学帮我做了大量的准备工作。宋江录同学认真地阅读了译稿并提出了一些意见和建议,刘祖勤、赵俊海、刘建鹏也阅读了初稿。在此,特向他们表示衷心感谢!

杨炳钧

2010 年 9 月 6 日

* 本书获 2009 年度基本科研项目(SWU0909516)资助。

前　言

新版《话语分析导论》经过全面修订，增加了许多新材料和新例子，包括两章话语分析实例。参考文献也做了更新。但最重要的是，我希望我论述得比以前更清楚了。

在写第 1 版时，我也尽可能写得清楚明白。我相信，为了清晰地沟通，学术写作不宜过于复杂，当然也不宜过于简单。我也坚信，专家学者应该尝试（至少在某些时候）走出狭小的学术圈子，与大众沟通。笔耕数年使我深切地体会到，真正实现清晰易懂，满足大众口味是何等困难。第 1 版付印之际，我还因为它清楚易懂而欣喜，但我重拾该书，准备修订再版时发现，当初看似清楚易懂的内容并不如我所期望的那样清楚易懂。

于是，我再次尝试尽可能清楚地表述，但也不放弃必要的复杂性。我相信，无论我现在如何希望成功，以后我还会再次体会到失败。但是，追求清晰不仅是我个人的问题，而且也正是本书的主旨。在人际交往中，清晰只是一种注定要破灭的愿望。

人际交往是一件难事，跨社会、跨文化的人际交往更是难上加难。我们人类最善于发现意义。我们可以到处发现意义，甚至在星星里发现意义，比如现在仍有许多人相信中世纪的占星术。正是因为我们太善于发现意义，我们才往往会根据我们自己的社会文化背景，而不是根据说话人的社会文化背景来解释他们的话语。我们所犯的类似错误往往会伤害他人的感情。

当我们坐下来回想人们所说的话语、所写的文字时——这种快乐在我们的生活中实在太少了，但这种快乐正是话语分析的基础——我们经常会发现更好、更深刻、更人性化的解释。老师认为在课堂活动中交流能力很差的孩子经过回想之后显得聪明多了。老师通过给孩子录音，让他稍后再听的方式帮助他回想。一个进行回想的人，无论他来自何种民族、处于何种阶层、拥有何种文化背景，无论回想是基于何种知识基础，相比最初，他回想后形

成的观点和印象都会更深刻。

我们认为,重温一本好书或一部大片并从中获得更多的东西,这关系到能力问题。但是,我们很少把同样的原则——现在已成为一种道德准则——应用于我们同胞的身上。在某种意义上来说,这就是话语分析所要做的事。其实,重写——比如本书——只是一种与自己对话的方法,一种更深入地思考我们表达的是什么意思,以及别人如何理解我们所表达的意思的方法。在一个人类荼毒异己、国家发动战争的世界中,我们应学会把自己的观点和行动建立在第二次(或更多次)聆听和阅读,以及第二次(或更多次)说话和写作之上,这事关存亡。

即使经过重听或重读,我们可能仍然不赞成别人的观点。他们的动机也许是好的,也许是坏的。但在使用语言表达意义这一点上,人类的确相当擅长。无论我们是在说实话还是在撒谎,我们总会建立错综复杂、高度程式化的口头和书面文本,以实现我们的目标。我们是语言的产物。进化论已经看到了这一点。

所以可以说,在人际交往中存在着一种不平衡:每个人都用语言创造复杂的意义,但我们都太善于发现意义,经常会迅速根据我们自己的文化、身份和恐惧来给他人赋予意义,而不会先严格地检查他人所说的话语或所写的文字。

因此,重听或重读在很多情况下是个能力问题(胜任本职工作的能力),并且在许多情况下也是一个道德问题(如果想要公平的话)。最终,话语分析是执行一项人类重要任务的方法,即:深入思考我们给他人的话语所赋予的意义,把我们自己变成更美好、更仁义的人,把我们的世界变成更美好、更仁义的地方。虽然经过思考与分析之后我们可能仍然不赞成他人,但我们会成为更好的批评家,更好地表达我们的观点。并且有时我们也会改变自己的观点,积极地接受他人的观点。然后,在人类共同的事业上,特别是在世界日新月异,趋于全球化以及文化多元性的时代,我们才会更好地与他人合作。

但是,也许这对一个学术领域而言显得太笼统,这个学术领域当然指的是话语分析。我在谈论如何成为一个更优秀的人以及如何创造一个更美好的世界?如果这种谈论对你来说真的太笼统,那我认为,你读错了学术著作,做错了学术工作。可能你会说,我是在胡扯?好啦,你还是先把我的书读上两遍吧。

詹姆斯·保罗·吉

2004.8

目　录

1 引 言

1.1 语言作为行动和联系

很多人认为,语言的根本目的是"交流信息"。然而,语言有很多功能,即使在我们这个新信息时代,给予和获取信息也绝不是语言的唯一功能。如果一定要选出人类语言的根本功能,那就不是一个,而是两个密切相关的功能:支持社会活动的开展和社会身份的确定;维持不同文化、社会群体和机构中人的归属。

当然,语言的这两个功能是相互关联的。文化、社会群体和机构促成社会活动和社会身份:一个机构的饮水机、娱乐中心和走廊是"饮水机流言"或"走廊政治"等活动开展的场所,是饮水机流言散布者或走廊政客身份得以确定的地方;如果没有这样一个机构,这些活动和身份都不存在。与此同时,文化、社会群体和机构也通过人类的活动和身份而产生、再生或改变。一个机构应该在开展活动和确定身份的过程中形成并不断地调整,否则这个机构就不存在。活动包括"饮水机流言""走廊政治"、集会及其他社交活动。除了文化力量和机构力量之外,这些活动还在一定程度上有着自己的生命。群体和机构给活动和身份赋予意义;活动和身份决定社会群体和机构的性质与存在。

本书为研究语言如何"现场"开展社会活动和确定社会身份提供理论和方法。所谓"身份",是指以不同的方式参加不同的社会群体、文化和机构,比如成为"好学生"、成为"狂热的观鸟者"、成为"主流政治家"、成为"强硬警察",以及成为(视频)"玩家"的方式等,可以列出没完没了、不断更新的一长串。在这个过程中,我们可以看到语言的使用无处不在,且往往与"政治"相关。

但是,我所说的"政治"①指的是什么呢?我们对此一定要谨慎:所谓"政治",并不是指"民主党"和"共和党",也不是什么国家政策。我所说的"政治",是如何思考、讨论、分配社会产品。"社会产品"指人们所认定的权势、地位、价值或财富资源,比如"街头智慧"、学术权威、金钱、权力、财产、言语、"外表"、年龄、智慧、知识、技术、文化、道德、"常识",等等,诸如此类我们可以列出一长串。

那么,这种意义上的"政治"是如何与语言使用相联系的呢?我们说话或写作时,总会利用语法从一个特殊视角来观察"世界"。这位参战者是"自由战士"还是"恐怖分子"?是微软视窗"被加载了漏洞",还是微软"加载漏洞"。玻璃杯是"半满"或"半空"?这种语法上的视角采择过程使我们不得不判断什么是"正常的",什么是"不正常的";什么是"可接受的",什么是"不可接受的";什么是"正确的",什么是"不正确的";什么是"真的",什么是"假的";什么是"事物存在的方式",什么不是;什么是"事物应该遵守的法则",什么不是;什么是"可能的",什么是"不可能的";"我们这种人"或"他们这种人"做什么或不做什么,等等,这同样俯拾皆是,几无休止。"正常""可以接受""正确""真实""事物存在的方式""事物应该遵守的法则""可能的"或者"我们这种人做什么",等等,以及它们的反面,通常就是社会产品,对我们认定或希望潜在社会产品应该如何分配有着重要启示,对我们如何为这些信念和愿望采取行动也有着重要启示。

这么说来,政治也就没有什么特别的了。政治是语言使用的重要组成部分,但这并不意味着分析语言就是炫耀我们的政治立场。对政治的兴趣要求我们细致地观察实践中的语言和社会活动,而绝不是对其避而不见。就危及社会产品的社会关系而言,政治的命脉就在于这种经验性细节。"社会产品"就是在这些细节中产生、维持、分配和再分配的。人们也是在这些细节当中受到伤害,或得到帮助。

我举一个简单的例子来说明语言细节是如何促成社会活动、身份和政治的,而远不止是"给予和索取信息"。这个例子是书面的,尽管本书后半部分的例子大都来自口头语料。这是从保罗·加格侬的书(Gagnon,1987)中随机抽取的句子,我要讨论的部分用粗体字标示:

① 为避免误解,在第2章开始我们将politics译为"立场与策略"。——译者注

Also secure, by 1689, was the principle of representative government, as tested against the two criteria for valid constitutions proposed in the previous chapter. **As to the first criterion,** there was a genuine balance of power in English society, expressing itself in the Whig and Tory parties. **As narrowly confined to the privileged classes as these were,** they nonetheless represented different factions and tendencies. Elections meant real choice among separate, contending parties and personalities.

1689年之前,同样也安全的是代议制原则,正如前一章提出的对有效宪法的两项标准进行的测试。**关于第一项标准,**在英国社会存在着辉格党和托利党之间的真正的权力平衡。**虽然这些只局限于特权阶级,**但仍然代表了不同的派别和倾向。选举意味着在相互斗争的派系和人物中进行真正的选择。

在这本由美国教师联合会、卓越教育网和自由之家赞助的书中,加格侬谈到了他认为的西方历史的"基本点"应该出现在我们的教科书上。加格侬使用某些英语语法项目"设计"他的句子,使其承担他赋予它们的社会职责。

英语句子的主语通常位于句首,如"选举意味着真正的选择"中,"选举"是句子的主语。加格侬利用英语语法资源使他的句子**主语**没有出现在"正常"的句首位置,只有最后一句的主语("选举")出现在了句首。其他句子的句首我都用了粗体字,没有一个是句子的主语。显然,加格侬使用英语语法设计的文本实现了文本内部的连接,非常巧妙地做到了句与句之间的过渡。然而,加格侬对英语语法的应用还远不止于此。

作为句子第一部分的主语通常是要谈论的话题。但有时候我们把不是主语/话题的成分放在句首,如"至少在意大利,选举意味着真正的选择",其中"至少在意大利"被置于句首。这种"前置"的成分——置于句首,但不是句子的主语——承担**背景**和出发点的功能,其他随后出现的信息作为要点或焦点被**前景化**。这样,在我们的例句("至少在意大利,选举意味着真正的选择")中,作为信息焦点的声言部分"选举意味着真正的选择"被置于我们谈论的背景假设中,或者我们的声言部分被限定于"至少在意大利"。

因此,在加格侬的文本中,"1689年之前,同样也安全的"和

“关于第一项标准”等是背景材料、出发点及语境。后面更加重要的焦点信息可以依据这些语境得到观察和评价。通过把这些短语安排在句子的首位,加格依就可以把信息“流动”到每一个句子的主要的前景化信息上(即,流动到他前面所界定的代议制及托利党和辉格党代表的权力平衡上),同时提供构成要点所必要的语境支撑(或者下面所指的“铺垫”)。

通过这种“背景化—前景化”技巧的两次(之前已有几次)使用,加格依又在“虽然这些只局限于特权阶级,[辉格党和托利党]仍然代表了不同的派别和倾向”这句话中使用了这种技巧。这样他把辉格党和托利党被局限于“特权阶级”这一事实作为句子的连接材料和背景信息,这仅仅表示让步关系,但其他历史学家可能会把它看做是焦点信息。这样他关于选举的最后一句话可以理解为没有“背景”。论证选举是有意义的主要理由已经被边缘化为背景了。

换句话说,加格依把某些历史学家本来会前景化的论证转移为“背景”了。这些历史学家会将狭隘的阶级特权看做质疑以这种特权为基础的选举的本质。他们应该已经设计了区分前景化事物和背景化事物的语言。也许他们还写了这样的句子“虽然辉格党和托利党在一些问题上存在分歧[背景],但这只局限于特权阶级,只代表他们自己的利益[前景]”。这些历史学家和加格依不是对事实存在分歧,而是对应该关注的中心或焦点存在分歧。如果理解加格依的话语方式与其他历史学家不同的话语方式之间的关系,我们就会真正深刻地、批判性地理解加格依。例如,其他历史学家可能会说,如果只局限于精英阶层,那么选举就没有意义,也不民主。

我是在指责加格依在利用英语语法实现他的“政治目的”吗?如果这指的是我在说加格依用英语语法资源创造了一个有言外之意的视点,那么这个问题的答案最有可能是“是”,否则就不可能是“是”。语法的本质,无论是口语的还是书面语的,其实是允许我们创造这种政治视点的。没有了视点,语法还能容许我们说什么或写什么呢?

加格依“仅仅是”在交流信息吗?不。他在从事一项非常实际的社会活动,完成一项计划。那就是关于在学校谁去教与教什么,关于什么是“真正的历史”或“正确的历史”的全新解释。如果不这样做,那么他就仅仅是在交流信息。在不考虑加格依隐含在语法背后的社会和政治目的的情况下,阅读他的书就意味着错过他的大部分行动。而一旦错过了这些行动,我们就很难与加格依讨论,很难

接受他的观点。

加格依也通过语言确定了他作为另类历史学家(相对于其他类型的历史学家)的特殊社会身份。他以某种方式把历史、公民身份、爱国主义以及学校都联系了起来。我们可以称他为"传统的"或"保守的"历史学家,而且他的文本只是他以前做过的一个更大项目的一部分。该项目为学校历史制定标准,与那些对历史、教育和社会的本质、目的和目标持激进观点的学者进行"历史战争"。

另外也应指出,一个历史学家想"克服"公立学校标准和"历史战争",以"客观""冷静"的学者身份写作,只重述"事实",那么他设计文本时所使用的语言也必然促成不同的观点和政治立场。该文本就会把加格依式的文本解释为"外行""纯政治""只与学校教育相关""不是真正的历史"。即便你所能提供的都是"事实"或"真理",但写作毕竟是写作,是一种使用语言开展活动、确立身份的方法。

这并不是说"什么都不是真的"或"什么都一样好"。不! 不管怎样,物理学家的炸弹爆炸了,占星术士的炸弹没有爆炸。相反,这意味着"真理"(我愿意把真理定义为争取做得更好而不是更糟,不被世界从身体上、社会上、文化上或道义上"咬伤")只不过是接受、协商和反驳由语言创造的观点。

我希望读者能从这个例子中了解说话者和写作者如何交流关于现实的观点,开展各种社会活动(以加格依为例,那就是试图在学校加强某种历史教育),并允许他们确定不同的社会身份(以加格依为例,那就是成为某种历史学家),如何用语法资源来**设计**他们的句子和文本。我们在这方面都是设计师——从某种意义上来说,我们都是艺术家。我们的媒介是语言。

1.2 关于本书:理论与方法

现在我们谈谈"公信借贷"免责声明。"免责声明"用在这里很合适,因为本书是为了"借"给读者某些调查工具(tools of inquiry),完全期望读者在发明自己的工具或使自己的工具与根植于不同观点的其他工具进行融合之后,改变甚至抛弃我"借"给他们的调查工具。

本书介绍的是**一种**话语分析(使用中的语言的分析)方法。关于话语分析有许多种方法(如,Schiffrin, 1994; Van Dijk,

1997a,b; Jaworski and Coupland, 1999; Wodak and Meyer, 2002; Fairclough, 2003; Tannen *et al.*, 2003; Rogers, 2004),没有一种方法是唯一"正确的",包括我本人的方法在内。不同的方法适合于不同的话题和问题,相对于其他方法来讲或好或坏。另外,不同的方法尽管使用了不同的"微社团"研究工具和术语,但有时也可以得出相似的结论。

此外,本书采取的话语分析方法并不是"我本人的"发明。没有一套研究工具,没有一个理论能为一个人独有,无论学术风格和自我如何诱使我们那样去写。我的方法是我大量求助、借用和拼凑而来的。如果我的工作有什么价值,那主要在于"品味",我用这种品味"劫掠"他人的仓储,把各种成分经过改编、杂糅,混合成一锅汤。当然,也有人在我的汤里辨认不出他们的贡献了,或者至少在他们品尝了我的汤之后不想承认他们的贡献了。如果我所做的事情有些许创造,其唯一的生存机会就是被他人借用,混合于新汤。

关于汤的注释:与其他话语分析方法不同,本书旨在平衡关于思想的讨论、关于社交和活动的讨论,以及关于社会和机构的讨论等。所以有人会认为我的方法太"认知",也有人会认为我的方法太"社会"(关于用社会和认知术语研究语言和学习的研究,见 Gee, 2003, 2004)。不过,我深信我们必须把思想、身体、社交、社会群体和机构等混在一起,成为一锅汤。

本书在一定程度上是关于研究方法的。但我想马上指出的是,就我来看,目前的研究"方法"一片混乱。首先,任何方法都要有**理论**支持。方法和理论是不可分开的,尽管人们通常可以学习某种方法,好像方法可以独立存在一样。任何研究方法都是对某一特定领域的探索方式。当前我们探索的正是语言应用的领域。没有相应的理论,一个领域就不可能有合理的研究方法。因此,本书要提供且必须提供一个关于语言应用的本质的理论。

一个领域有不同的理论就会有不同的研究方法。之所以如此,是因为研究方法由各种"调查工具"及其应用策略构成。设计调查工具的目的是描述和解释研究者认定一个领域里该有些什么,什么重要。因此,一个领域有不同的理论(比如语言应用理论或进化理论),就会有不有同的调查工具。比如,如果你的理论认为进化发生在细胞层面上,你就会使用一种生物学研究方法;如果你认为进化发生在基因层面上,你就会使用另外一种生物学研究方法;如果你认为进化是在种系层面上进行的,那么你的研究方法又会不一样。

除了方法随理论改变之外，同样值得注意的是，无论是物理学研究、文学批评研究、还是话语分析研究都不是算术推导；研究不是一套“法则”，不能按步骤推理出结果。如果我们认为研究是一套可以遵循的法则，那么就没有“科学的方法”可言，即便是“硬”科学也没有。相反，研究需要采用和调整调查工具及其执行策略。调查工具和执行策略归根结蒂存在于由研究人员组成的“实践体”中。

工具和策略不断调整，以适应具体的话题、问题和研究背景，在实际应用中不断地改变。与此同时，新的研究者从该领域高水平研究者作为调查工具和策略的“原型”研究实例学习规范（参见Mishler, 1990，该文已成为一篇经典论文）。方法具有彻底的社会性和共有性。

本书将为我所指的“**话语**/话语（D/discourse）分析”（我一会儿会解释为什么用这种奇怪的大小写区分②）介绍几种调查工具及其应用策略，还将举一些如何使用调查工具的例子。但是请读者记住，这些调查工具并非僵化的定义，而是指导某种数据和某种话题以及问题调查的“思维手段”。它们要适应读者自己的目的，也得随读者自己在该领域的理论而改变。当然，如果读者的理论与我自己的理论相去甚远，这些工具就会越来越不易或不利于改变和使用。

本书始终区分“**话语**”和“话语”。区分的目的是：作为“应用语言学工作者”或“社会语言学工作者”，我们对使用语言“现场”开展活动和确立身份的方式感兴趣。我称这种语言使用为“话语”。但活动的开展和身份的确立极少仅仅通过语言就能实现。

为了“实现”“X”做“Y”（例如，一洛杉矶市拉美裔流氓团伙成员警告另一团伙成员远离他的领地，或者一位物理学工作者向同事证明某个图表支持她的想法，或者一位物理学工作者警告另一位物理学工作者离开她的研究领地），只把话说“恰当”是不够的，尽管说“恰当”是必需的，但还必须让自己的身体、穿着、手势、动作、交流、符号、工具、技术手段（无论是枪还是图表）、价值观、态度、信仰、情感等也“恰当”，并且这一切发生的时间和地点也应该“恰当”。

当“话语”（使用中的语言）与非语言“材料”融为一体确定特

---

② 作者区分了大写D的Discourse和小写d的discourse，大写C的Conversation和小写c的conversation，为了便于汉语的表述，这些英语原文中用大写表示的术语在汉语译文中用黑体字表示。——译者注

定身份,开展特定活动时,就涉及黑体的“**话语**”。我们都是很多很多不同**话语**的成员,**话语**之间相互有正面的和负面的影响,有时相互培育,产生新的混合**话语**。当你“努力”成为一个特定文化类型的“常人”,一个乡村酒吧的“常客”,某种非洲裔美国人或希腊裔澳大利亚人,某种顶尖的粒子物理学家或重金属摇滚乐狂热少年,某种教师或学生,或者世界上许多其他身份的人时,你使用语言和“其他材料”——表演方式、交际方式、感觉方式、信仰方式、评价方式以及各种物体、符号、工具和技术的使用方式——来以某种方式使你自己和他人表达意义或具有意义。反过来,你制作、复制、维持和改变某种特定的“生活方式”或**话语**。我们所有人的生活都只是思想、言语、物体、事件、动作和交际在**话语**中的拼凑。

所以,本书将介绍用来研究话语的调查工具。最后,我要说的是,在**话语**/话语分析中,我们没有兴趣只就语料而分析语料,**话语**/话语分析必须有一个目的。我们没有兴趣只描述语料,仅是对语言的错综复杂表示钦佩,尽管这种错综复杂确实令人钦佩。相反,我们对描述之外的两点感兴趣:(1)阐明并获取这个领域的理论依据,该理论有助于解释语言在使用中的运作方式和理据;(2)理解并调节一些能够激发研究者兴趣的“应用”领域(如教育)的重要话题和问题。

由于**话语**/话语分析必须有一个“目的”,本书始终与“应用”话题相关,尽管这些话题并不总是关注的焦点。在**话语**/话语分析中,任何认为应用和实践没有理论权威、没有理论重要或者没有理论“纯粹”的想法都是站不住脚的。这是因为,读者会看到本书的语言理论是语言只有在社会实践中并通过社会实践才能产生意义。社会实践经常给我们带来道德上的伤害和不公,除非我们尝试改变它们。本书的一个宗旨是,严格意义上的语言理论都是关于实践的理论。

1.3 关于本书:读者与阅读

本书针对三类读者。第一类读者是其他领域的学生和研究人员,我要向他们介绍一种话语分析模式,希望他们能够在学习其他话语分析模式时使用它,检验它,最后形成自己的思想。第二类读者是对语言、文化和习俗感兴趣,但没有把研究重心放在话语分析的学者。最后一类读者是话语研究领域的同行,他们可

以把自己的观点与本书的观点进行比较和对比,以便推进我们共同的事业,即理解语言在社会上是如何运作的,是如何创造更好或更糟的世界、习俗和人际关系的。

本书的结构安排有些奇特。第 7 章充分描绘研究"方法"。第 2 到第 6 章用大量实例讨论构成部分研究方法的具体调查工具及其应用策略。这些工具和策略完全嵌入文化和社会中语言应用的理论之中。因此,这一理论也安排在第 2 至第 6 章。第 7 章概述了我们的调查工具,并把它们置于**话语**/话语分析方法的总体框架之中;该章我还讨论了**话语**/话语分析的有效性问题。

第 8 章处理一些在**话语**/话语分析中发挥重要作用的语言细节(语法和话语的各个方面),讨论了言语的设计和产生问题。第 2 至第 7 章勾画出"蓝图"以后,这些语言细节将会更有意义,并会给读者提供其他一些工具,来处理话语分析的经验细节。第 9 到第 11 章是**话语**/话语分析的扩展实例,使用的是本书前几章开发的工具和策略。这些章节绝不是任何类型的"操作"手册,而仅仅是在实践中举例说明本书所讨论的一些工具。

本书的许多分析不要求读者有任何专门的语法理论,也不要求读者对语法知识有多么深刻的理解。不过,为了阅读本书读者还是需要阅读一些相关的语法书,最好是有关交际功能和社交功能的语法书。"功能"方面最著名的是韩礼德(M. A. K. Halliday, 1994)的语法书,也有一些介绍韩礼德的语法方法的二手资料(如,Martin *et al.* ,1997;Thompson, 2004)。有些读者需要大致了解语法在交际和社交中运作的技术问题。于是,我在本书的附录中对此做了简要介绍。读者在阅读本书的过程中可能需要随时查阅该附录。

由于本书是"入门"书,为了不使章节显得凌乱,我尽量不插入很多参考文献。这样做的不利之处是,我不得不只保留同行专家的、更专业的参考文献;有利之处是,初涉话语分析的人在读了我引用的一些材料后,可以很好地自己去进行进一步的探究。我引用的材料大多有进一步的参考文献。有一些章节附有参考文献的注释,除此之外,我都尽量避免使用脚注。

由于"方法"一词会激发我们的大脑产生这样一种想法,即:"方法"就是我们应该遵循的一套"按步骤"推理的"法则"。在结束本章之前,我想再次强调,这不是本书所指的"方法"。我们的方法是一套"思维手段",人们用这套"思维手段"研究某种问题,但要做一些改变、创新和创造,并充分考虑别人是如何研究这些问题的。"有效性"是公有的:如果你冒险并犯了错误,你的同行

会给你收拾残局——这正是同行要发挥的作用。研究的价值往往在于我们所犯的错误有多大成效,即:在于这些错误是否开辟了一条道路,沿着这条道路别人是否取得比我们更大的成就。

最后,在反复使用"**话语**/话语分析"这一术语,说明我们之所以对分析语言感兴趣是因为语言与参与社会实践(思考或感觉方法、操纵物体或工具的方法、使用非语言符号系统的方法,等等)的其他因素完全整合这一要点之后,我们就可以摒弃这一烦琐的术语了。现在,我们的目的已经很清楚了,留下这个术语只会扰乱我们的文本。我在全书中只使用"话语分析"这一术语,但这一术语将既表示**话语**分析也表示话语分析。

2 构建任务

2.1 通过语言构建事物

语言有一种神奇的特性:在说话或写作时,我们设计适应交际情景的言语,而情景正是由我们说话或写作的方式创建起来的。也就是说,我们的语言首先创造一种情景,然后再适应这种情景。

这种关系有点儿像"鸡和蛋"的问题:是先有情景,比如委员会会议呢,还是先有所使用的语言,比如委员会谈话和交流的方式呢?是因为我们如此说话做事这才是一个"委员会会议"呢,还是因为这是委员会会议我们才这么说话做事呢?毕竟,如果我们不以某种方式说话和做事,委员会会议就不存在;但反过来说,如果机构、委员会和委员会会议没有事先存在,用这种方式说话和做事也没什么意义。于是,关于"鸡和蛋"的问题的答案是:语言真的具有这种神奇的特性,语言和机构彼此"依存",相互促进。

我们还可以用另一种方式来看待这件事:我们总是积极地通过口语和书面语创造或构建我们周围的活动(如委员会会议)、身份(如委员会主席、委员、调解者和阻挠者)和机构(委员会)世界。然而,由于历史和文化的作用,我们往往或多或少地按照常规模式来创造或构建这种活动、身份和机构。这些常规模式也使得活动、身份和机构,如委员会、(各类)委员会成员和委员会会议等似乎独立于语言和行动而存在。不过,活动、身份和机构必须被不断地、积极地重建。这就是对改变和转变的解释。

我们不但通过语言而且通过在行动、交流、非语言符号系统、物体、工具、技术和独特的思维、评价、感觉和信仰方式中一起使用的语言不断地、积极地构建并重建我们的世界。有时,我们正

在构建的世界和以前已经构建的世界有很多相似之处;有时没有相似之处。但无论何时何地,使用语言都是一种积极的构建过程。

因此,使用中的语言是一种工具,和其他工具一起设计或构建事物。我们说话或写作时总是同时建设或构建七个事物或七个"现实"区域。我们把这七个事物称为语言的"七项构建任务(seven building tasks)"。反之,因为我们用语言来构建这七个事物,话语分析工作者可以对任何使用中的语言提出七个问题。以下,我列出这七项构建任务和每项构建任务所引出的话语分析的问题。

意义(significance)

我们可以利用语言使事物有意义(赋予它们语义或价值),以某种方式构建意义。常言道,我们可以"以小见大"。比如,我走进一个普通的方形房间里,房间没有明确的"前"或"后",但我以某种方式说话或做事(比如,像一个人要开会那样),看吧,我坐的地方立刻就成了房间的"前面"。我就这样使用语言而使得我坐的地方具有了"房间前部"的意义。

> 话语分析问题:这段话是怎样使事物有意义的?是以什么方式使事物有意义的?

活动(activities)

我们使用语言来确认我们在从事什么样的活动,即构建活动。例如,我以一种方式说话并行动,那是在宣布委员会会议正式开幕;我以另一种方式说话并行动,那是在会议正式开幕之前"闲聊"。在做出行动时,我不得不使用语言向别人说明我要做什么。

> 话语分析问题:这段话被用来促成(让别人明白正在促成)哪种或哪几种活动的开展?

身份(identities)

我们使用语言以获得某种身份或角色,即构建身份。例如,我以一种方式说话并行动,那是在行使委员会"主席"之职;之后我以另一种方式说话、谈论,则是在和朋友/同事交谈。即使作为委员会主席参加正式会议,我的行为举止也不总是像个主席,甚至开会时也是如此。我只有在适当的时间地点以这种身份履行

职责。

话语分析问题:这段话被用来促成了哪种或哪几种身份的确定(即让他人承认其有效性)?

关系(relationships)

我们使用语言来表明我们与受话者、读者或其他个人、组织、团体的关系,表明我们想跟他们建立什么样的关系或者正在尝试跟他们建立什么关系;也就是说,我们使用语言来构建社会关系。例如,在一次委员会会议上,作为委员会主席,我说,"史密斯教授,非常抱歉,我们要进入下一个议程了",这表示我对史密斯教授说话比较正式,对他表示恭敬。假设我这么说,"埃德,进入下一个议程了。"这就表示我们谈话不太正式,对受话者也不太恭敬。

话语分析问题:这段话要促成与他人(在场或不在场)之间的哪种或哪几种关系?

立场与策略[3](politics)(社会产品的分配)

我们使用语言来传达对社会产品分配性质的看法,即构建一个关于社会产品的观点。例如,如果我说"微软在操作系统中加载了漏洞",那就是说我认为微软是故意的,应该负责任,甚至应该受到法律的惩罚。但如果我说,"微软的操作系统中加载了漏洞",这表示我认为微软不是故意的,责任较小,罪责较轻。我们的措辞可以牵涉到诸如罪行、责备、法律责任或免除法律责任、微软的良好动机或不良动机等。

话语分析问题:这段话交流的是关于社会产品的什么观点?(例如,交流了什么?什么被视为"正常的""正确的""好的""对的""适当的""合适的""有价值的""事情的运作方法""事情应该的运作方法""地位高或低""像我还是不像我",等等。)

联系(connections)

我们使用语言使事物相互联系(或不联系)或彼此相关(或不

---

③ 这里的原文用的是 politics,完全可以直接翻译为"政治",但由于该概念在本书中的含义不同于普通意义上的"政治",指的是一种立场和策略,所以本书从第 2 章开始把它译为"立场与策略",请参照作者在 1.1 节的解释。——译者注

相关),即构建联系或相关。例如,我说话与行动是为了使我现在在委员会会议上所说的关于是否应该支持反歧视雇用行动与我上周所说的支持新政府右倾之间建立联系或相关(或不联系或不相关)。事情并不总是彼此存在着内在的联系或相关,我得建立这种联系。即使事情之间看起来存在着内在的联系或相关,我也可以用语言来打破或削弱这种联系。

> 话语分析问题:这段话如何在事物之间建立或断开联系? 如何使事物彼此相关或不相关?

符号系统与知识(sign systems and knowledge)

语言有许多种(如西班牙语、俄语、英语),每种语言都有许多变体(如律师语言、生物学家语言、街舞艺人语言等),有些交际系统不是语言(如公式、图表、图像),但这些都是符号系统。此外,人类一直在这些符号系统中陈述知识和信仰。我们可以用语言来使某种符号系统与某种知识和信仰形式在特定情景中建立相关或不相关、形成优势或劣势,也就是为一个符号系统或知识建立高于另一个符号系统或知识的优先权和威望。比如,在委员会讨论扩招少数民族学生时,我说话与行动的方式使律师的知识和语言比"日常语言"或"非律师的学术语言"更相关(更有优势)。

> 话语分析问题:这段话是如何使某种符号系统(如西班牙语对英语、技术语言对日常语言、文字对图片、文字对公式)占优势或不占优势,或者使获取知识和信念或宣称知识和信念的方式占优势或不占优势?

2.2 实例分析

下面我们举一个话语分析的实例,来揭示七项构建任务在实际语料中的运作方式。分析之前有必要说明以下几点。第一,我们只能从一块较大的语料中取出一小块来处理,因此所提出的假设也只针对这一小部分语料。假设可能需要更多的语料来验证,也许还需要再收集其他方面的语料来验证。很多话语分析——一般来讲很多科学——都是在假设中获取并树立信度,而不是获取任何"权威证据"。假设必须经过进一步验证,而权威证据在实证性研究中实际上是不存在的。无论我们对假设多么有信心,我们必须始终对证据持开放的态度,以发现与我们所青睐的观点相

悖的证据。

第二,话语分析通常是一个从语境到语言,再从语言到语境的运动过程。我们在语境中使用一段语言,从中获取语境信息,并通过这些信息提出假设:这段话的意义是什么?作用是什么?反过来,我们认真研究这段语言,并自我提问我们可以从语境中学到什么,说话者/写作者和受话者/阅读者是如何构建(解释)语境的。在以下这个简单的例子中,我们只能以一种有限的方式参与这个**双向**运动过程。

我们要分析的语料摘自一位历史教授的研究项目(我称她"莎拉·米勒(Sarah Miller)",化名)。她希望与中学教师合作,让中学生参与口述历史的研究。她要求学生采访亲戚邻居,获取他们所居住的社区和城市的历史资料。这些口述历史最终将在市历史博物馆展览。

米勒教授工作的学校——我称为"伍德森(Woodson)"大学,是一所有一百多年历史的英才私立大学,规模较小。伍德森大学所在的城市——我称为"新德比(New Derby)",是一座工业城市,市民以工人阶级为主。与米勒教授合作的中学教师都来自公立学校,都是工人阶级出身。伍德森大学和新德比市之间的"大学—城市"紧张关系由来已久,特别是伍德森大学的教师和公立中学教师之间的紧张关系,以及对地位和对城市责任心方面的紧张关系。大学教师大都不是出生在这座城市,往往不会长期生活在这里,而会到其他城市从事其他工作;公立中学的教师都出生在这座城市,并打算长期生活在这里。

下面的语料来自该项目组的第一次会议。口述历史项目将在两所公立学校进行,这次会议是在其中一所学校召开的。参加会议的人员包括来自两所公立学校的四名教师、米勒教授和她的两名助手、一位赞助机构的代表以及其他几个人。发言者是一位中学教师(我称她"卡伦·琼斯(Karen Jones)"),会议主持(赞助机构的代表)请她介绍一下项目背景,讲一讲这次正式会议召开之前发生的事情。

米勒教授曾打电话给卡伦所在学校的课程协调员——一位女士,我们称她为"苏珊·华盛顿(Susan Washington)",要求她帮忙联系学校。卡伦所指的"暑期讲习班(Summer Institute)"是该大学教育工作者与地方学校教师合作研究,受大学教育项目资助的研讨会。口述历史项目的赞助者,也是暑期讲习班的支持者,希望米勒教授及其合作教师出席该讲习班。

以下就是语料。为了清楚起见,我省掉了许多细节,比如停

顿和犹豫等。这些细节本身当然也是有意义的,完整的语篇分析应该包括这些细节。我用粗体字标示强调的部分:

1. 去年,我们的课程协调员苏珊·华盛顿接到了伍德森大学的莎拉的电话

2. 她给我打电话说:

3. "我们有一个伍德森大学历史系的人

4. 有兴趣做一些新德比黑人历史方面的研究

5. 想与我们学校合作

6. 我有她的电话

7. 给她打个电话吧"

8. 我**确实**给她打了电话

9. 我们**两人**都希望参加在伍德森大学举行的暑期讲习班

10. 我确实参加了

11. 但**莎拉**没能**参加**

虽然并非所有构建任务在所有语料中都显而易见,但我们总是可以就每一个任务提出一些问题,看我们能得到什么。帮助我们思考事物意义的手段之一就是要询问还可以用别的什么方法把它说出来或写出来。一旦我们发现了别的方法,我们就可以追问人们为什么这么说,为什么这么写,为什么不用其他方法来说来写。下面,我们依次讨论这些构建任务。

意 义

卡伦是怎么使莎拉缺席暑期讲习班这件事具有意义的?这件事本来无关紧要,没什么实际意义,但卡伦认为有意义。卡伦通过话语使她自己与莎拉形成了鲜明的对比。从这个角度来看,莎拉没有参加暑期讲习班就有意义了。卡伦把她自己描绘为一个责任心很强的人,做了别人让她做的事情。她用"我**确实**给她打了电话"进行强调,而不仅仅是"我给她打了电话"。她说她和莎拉两人("两人"是被强调了的词组)都希望(打算)"参加暑期讲习班",意思是说莎拉可能"要来",但懒得来。她然后就强调她本人确实参加了(请再次注意,她说的是"我**确实**参加了",不是"我参加了"或"我去了")。卡伦总结说:"但**莎拉**没能**参加**。"这里她用"但"使她自己的行为和莎拉的行为形成对比。她重读"莎拉"和"参加",进一步强调了她和莎拉的对比。她侧重于莎拉的"能力"(没能),而不只是说"但是莎拉没有来"或"莎拉来不了"。

所有这些细节使我们看到莎拉的缺席被卡伦视为重要的或有意义的。她没有明确说出意义在哪里，而是留给了听众去推理。

活　动

卡伦利用语言做了什么？她想促成什么社会活动的开展？她仿佛是在极力表明虽然她并没有责任和义务参加项目（注意：她说，莎拉联系了学校，而课程协调员让卡伦给莎拉打电话），但她对项目尽心尽责，这与莎拉虽然提出并启动了项目，但没有表现出尽心尽责的态度形成了对比。卡伦的社会活动方式是把自己定位在该项目小组的前列，而以另外的方式定位莎拉。请注意她的方式："**我确实**……""我们**两人都期望**""**我确实**……""但**莎拉**没能**参加**"。卡伦把自己设定为一个"做事者"，而莎拉是"不做事者"。当然，卡伦还可以以其他完全不同的方式组织自己的语言，只要她愿意。比如她可以说："我给莎拉打电话，虽然我们两人都期望参加暑期讲习班，但我能参加，莎拉参加不了。"请注意，这种方法把她们两人都可以参加暑期讲习班的期望背景化（放在"但我能参加，莎拉参加不了"的从句中，而不是像卡伦做的那样把它当作主句）。这一组织话语的方式没有使用"确实"来强调卡伦的作为，也没有以强调莎拉没有能力来的方式来表达莎拉的缺席，但听起来好像是发生了某种她难以控制的（"来不了"）事情。当然，这种替换话语表达方式的手段仍然没有完全消除对比，只是缓和了一点儿。

身　份

卡伦在试图承担或确定什么身份？我们已经看到卡伦如何用语言促成一个负责任的做事者的身份。此外，她用与课程协调员的对话把这种施事的/负责任的身份语境化了。课程协调员说："我们有一个伍德森大学……"，听起来好像是遇到了什么麻烦。协调员转向卡伦，视她为问题的责任方，她说："给她（莎拉）打个电话吧"。与协调员的对话暗示着卡伦是最具有专业水平，最有责任接见那位想研究"新德比黑人历史"并"与该校合作"的大学教授的教师。

关　系

卡伦在试图和莎拉建立什么样的关系？从我们刚才的分析中可以清楚地看出，卡伦在和莎拉建立一种距离较远但又不太恭敬的关系。她把自己描述为"做事者"，把莎拉描述为"不做事

者”,这种对比使她构建的关系得以实现。但她在介绍与课程协调员的对话以及总结“莎拉没能参加”时都使用了莎拉的名,而不是姓。也请注意,在她描述与课程协调员的对话中,卡伦用“一个伍德森大学历史系的人”而不是“伍德森大学一位历史教授”或者“伍德森大学历史系的一位教授”。我们还应该注意她是在和项目组其他成员坐在小桌旁等待发言时对这位教授做出这样的指称的。我们也可以问卡伦,她在试图和项目组所有成员以及她们要开展的项目建立一种什么样的关系。

立场与策略

卡伦的语言对社会产品的分配有什么启示呢?当然,卡伦和莎拉作为负责任者和可信赖者的名声是一种至关重要的社会产品。另一种至关重要的社会产品是她们作为没有做到她们应该做的事情的“做事者”或人的名声。还有一种重要的社会产品——对任何不太了解具体情况的人都不明显——是谁对学生有掌控“权”。在后来的一次小组会议上,卡伦的一位同事(也是她的好朋友)终于清楚地表明教师觉得他们“拥有”自己的学生(比如,她称他们为“我的孩子们”),像莎拉这样的研究者应该通过教师(直接联系教师)来接近学生,而不是通过像课程协调员这样的权威人士(见第 11 章关于这些语料的讨论)。虽然这一点只是在后来的会议上才得以明确,但这也有助于解释卡伦是如何在这段简短的话语中设计语言的。与会教师都知道,莎拉教授让课程协调员(尽管是无意的)“命令”卡伦给她打电话以进入卡伦的课堂的方式是不合礼节的。她们可以从她的话中听出这一点。

联　系

卡伦是如何在事物间建立联系或使事物彼此相关的?她又是如何使事物失去联系或彼此不相关的?卡伦在她自己参加暑期讲习班和莎拉没有参加暑期讲习班这两件事之间建立联系,产生彼此相关。这一点现在已经很清楚了(“我**确实**……”“我们**两人都**……”“我**确实**……”但**莎拉**没能**参加**”)。另外,她直接通过莎拉最初给学校打的那次电话(不是卡伦主动打的)把莎拉启动项目,后来却没有参加为推动项目的实施而举行的一次前期活动这件事与卡伦的介入并列了起来,以此暗示这种对比是与那次打电话相关的。

符号系统和知识

卡伦是如何使特定的符号系统(语言、语言风格、非语言符号系统)或特定的知识方法占优势或不占优势的? 这段简短对话实际上是在历史、历史教学、教室、学生和社区方面到底是中学教师的知识占优势,还是大学教授的知识占优势,以及什么时间、什么地点、为什么占优势等之间通过语言进行争端的开始。这一争端开始于使用课程协调员的姓和名(苏珊·华盛顿)和只使用教授的名字。这种对比隐含于课程协调员所说的"一个伍德森大学的人"和"有兴趣做一些新德比黑人历史方面的研究"。这两种描述是模糊的:"一个伍德森大学的人"听起来好像课程协调员并不真正认识那位教授,不愿意明确她的级别和头衔的权威性;"一些新德比黑人历史方面的研究"听起来好像要么是教授不太清楚她想研究什么("关于黑人历史的一些研究"),要么是课程协调员不知道或不太在意到底是研究什么(不过,碰巧课程协调员是非洲裔美国人)。事实上,每个人从一开始都知道教授想让学生采访自己的邻居和家人,以此进行口述历史的研究——这实际上是卡伦介入的原因,因为她曾在课堂上和学生们一起做过口述历史的讨论。我们应该清楚,在卡伦的叙述中课程协调员所说的话是卡伦在会上——米勒教授在场——所做的描述,未必是课程协调员真正说过的话。

很明显,所有的构建任务都是彼此联系、用相同的语料相互支撑的。基于语境和语言使用方面的考虑,我们已经从这段语料中提出一些假设。反过来,这些假设又会指导我们探索更多的语料。如果我们浏览本次会议以及接下来的会议上的更多谈话,我们会对我们的假设越来越有信心,并会为我们的假设赢得越来越多的证据——越来越多的实例会从我们的假设中得到最好的解释。如果我们看到这些假设在其他语料中得到进一步印证——也许存在于这个城市和其他城市的大学教授和中学教师之间的其他接触中——那么我们对我们的假设会更加有信心。如果最终没有同样出色的反面假设,我们就接受我们自己的假设,直到反面证据出现并发挥作用。所有的实证性研究都是这样进行的。假设和数学不同,没有"硬证据"。

我们的假设有助于预测我们期望在新语料中或在对原始语料的认真观察中能够发现什么。例如,在我们摘录的对话第11行,我们有充分证据证明米勒教授听到这段话后会认为是对她的批评。她可能会把第11行看做是暗示她没有什么理由不参加暑

期讲习班。我们当然想仔细研究米勒教授在这一点上的反应,无论是口头的还是非口头的(这就是语料要录像而不仅仅是录音的好处)。

当我们回过头来认真地审视谈话记录时,无论是通过语言线索还是非语言线索,我们都可以看到,当卡伦在第11行结尾处强调"参加"时,米勒教授试图打断她。教授笑了笑,用低沉的声音说:"我听到……你怎么"。卡伦没有理会她,继续说:"好啦,于是莎拉和我谈了一会儿她的计划,还谈了点我们的期望。"我们当然不知道教授想说什么,但很明显她听到第11行结尾时想要打断卡伦,想说些什么。

最后,在对这些语料进行的研究中,我们所提出的假设随着项目的进展得到了越来越多语料的充分支持。这些假设反过来又帮助话语研究者理解这个项目在哪些方面是如何失败的,为什么失败,并让话语研究者弄明白怎样才能把事情做得更好一点儿。项目能做得"尽善尽美"吗?当然不能。我们的假设中所指的问题和话题(主要与地位、权力和体制等有关)是扎根于现实世界的,需要实质性的社会体制变革才能消除。但是,这并不意味着我们什么也不能做,也不意味着我们无法开创体制变革的进程。

我会在第7章详细阐述我介绍的七项"构建任务"以及它们与话语分析的关系。但在接下来的三章里,我想开发几个"调查工具"——观察使用中的语言的方法。这些观察方法将有助于研究七项构建任务的实施方式及其产生的社会和政治后果。

3 调查工具和话语

3.1 工 具

上一章我们讨论了七项“构建任务”，即我们用语言构建的七个方面或事物。我们现在开始讨论可以用来分析构建任务在具体语言使用实例中运作的工具。我在本章介绍的调查工具与人们构建身份和活动的方式密切相关，与识别他人正在构建身份和活动的方式密切相关。然而，我们也会逐渐看到，这些调查工具也必然会对其他构建任务产生影响。

以下是本章要讨论的调查工具。

“社会语言”

人们为了不同的目的而使用不同类型的语言或语言变体。人们在不同的背景下使用不同的语言变体来确定身份，识别身份，展开上一章所讨论的构建任务。我把语言变体称为“社会语言(Social languages)”。例如，一位研究天蛾的学生在日常语言——一种通常被称作“白话(vernacular language)”的语言变体——中可能会说“天蛾能长多大肯定会有很大的差异”，而同一位学生可能会使用更加专业的语言变体说出或写出“天蛾的生长呈现出很大的差异性”。白话版语言变体是一种社会语言，专业版语言变体也是一种社会语言。研究不同社会语言的使用和混合是话语分析的一个调查工具。

“话语”

人们不仅通过语言而且通过使用语言以及其他非语言“材料”来构建身份和活动。如果你想被识别为街头团伙成员，你不

但要以“恰当”的方式说话,而且要以“恰当”的方式行动和着装。你还要具备(至少表现出好像你具备)特殊的思维、行动、交流、评价、感觉和信仰方式。你还要在“恰当”的时间和“恰当”的地点使用或能够使用各种符号(如涂鸦)、工具(如武器)和物体(如街角)。你不仅要“说起话来像那么回事”,你还要“做起事来也像”。你想成为企业律师、海军士兵、激进的女权主义者,或者乡村酒吧的常客等都需要如此。同一个人在一种场合的说话、行动和交流被认为是“街头团伙成员”,在另一种场合的说话、行动和交流则被认为是一个“高才生”。当然,这两种身份和与之相配的说话、行动和交流方式在某些情况下(不同的人期待这个人表现出不同的身份)以及在这个人自己的头脑中很可能会相互冲突。我用大写的“**话语**”④来表示语言、行动和交流的组合和整合方式,表示思考、相信、评价和应用各种符号、工具和物体的方式,以确定某种社会认可的身份。思考由语言片段组成的不同**话语**是从事话语分析的另一个工具。

互文性

我们说话或写作时,常常以某种方式间接或直接地涉及其他“文本”或某类“文本”。这里的“文本”是指他人曾经说过或写过的话语。例如,《连线》杂志曾经刊登一篇题为“硅谷时代新面貌:科技工作者逃向印度的速度比以往任何时候都快。你又能怎样?”的文章(2004.2)。“你又能怎样?”使我们想起曾在很多电影中听到过或在书中读到过的“硬汉”语言。这种话语出现在科技杂志上引起了我们浓厚的兴趣。我把这种不同文本之间或不同类型的文本之间的交叉引用称为“互文性(Intertextuality)”。在互文性实例中,一个口头或书面文本暗指、引用另一文本,或以其他方式与另一文本建立联系。

“会话”

有时,我们说话或写作时不仅间接或直接涉及别人的话语(如互文性),而且还间接或直接涉及主题、争论或主旨。这些主题、争论或主旨是我们所熟悉的一些社会群体或者我们整个社会中谈话和写作的焦点,对如何解释语言发挥着重要作用。例如,我告诉你“吸烟与健康有关”时,你怎么知道我的意思是吸烟会导

---

④ 我们用黑体的**话语**来表示,参见注释② ——译者注

致健康问题,而不是健康问题导致吸烟?你怎么知道我的意思不是健康问题让他们紧张,他们吸烟是为了镇定下来("写遗嘱与健康问题有关"这样的句子最有可能是这种意思)?你之所以知道是因为你深知社会上关于吸烟有害的长期讨论。我把在一个特定社会群体中或整个社会中围绕着一个主要话题、争论或主旨所进行的一切谈话和写作称为"**会话**(Conversation)",用黑体字表示[⑤]。这当然是比喻用法。今天我们大多数人都知道在我们周围发生的关于堕胎、创造论、全球变暖、恐怖主义以及其他许多问题的社会**会话**。了解这些**会话**就是去了解人们在一场辩论中可以选择各种不同的辩方,了解辩论双方通常是哪种人。作为不同社会组织的成员和整个社会的成员,我们明白(了解)很多这类**会话**。人们解释我们的语言——我们解释他们的语言——这在一定程度上是借助于这种知识的。思考某一语言片段所影响或涉及的不同**会话**是从事话语分析的另一工具。

3.2 话语:*谁与什么*

让我们先尝试领会黑体的**话语**的含义。先思考这样一个问题:当你说话或写作时你是**谁**,你在做**什么**?你说话或写作时,是在用英语资源使你在不同的环境中表现为不同类型的人,在不同的环境中从事不同类型的活动。如果我不知道你是谁,你在做什么,那么你的所说、所写和所为对我来说就没有意义。

你在参加正式晚宴和在家吃晚餐时表现出来的身份是不同的。虽然都是吃晚餐,但毕竟是不一样的活动。人们以不同的身份参加不同的活动,这些身份和活动与不同的社会地位和社会产品有关,这正是社会不平等的根源。在这些问题上予以干预是对社会公正的一种贡献。由于不同的身份和活动是在语言之中并通过语言实现的,于是语言研究与公平公正问题紧密地联系了起来。

这样,口头或书面"话语"只有在沟通**谁**和**什么**时才有意义(Wieder and Pratt, 1990a)。我所指的"谁"是一种**社会情景身份**(*social situated identity*),人们当前正谋求成为并促成的"那种人"。我所指的"什么"是一种话语协助构成的**社会情景活动**

---

⑤ 参见注释②。

(*social situated activity*)。当然,这种身份和活动就是我们在第2章已讨论过的两项构建任务。

我们在语言之中思考并通过语言确定身份时,会遇到许多有趣的错乱现象。**谁**这个概念的意义是多重的,不一定总是指人。总统的新闻秘书发表的演讲实际上是演讲撰稿人撰写并得到总统授权(甚至是总统要求)的。在这种情况下,话语传达了某种重叠的、复合的**谁**。即使该新闻秘书是在直接引用演讲撰稿人的话,但她必须用自己的声音把这番话说出来。反过来,演讲撰稿者既是在"模仿"总统的"声音",又是在为总统创造一个身份。

不仅个人可以,而且机构也可以通过"匿名"发行文本和产品的形式撰写或发表"话语"。比如,我们下面将看到,阿司匹林瓶子上的警告信息实际上沟通的是多重的**谁**。话语可以由组织或个人撰写、授权或发布。

最后,我们要指出的是**谁**和**什么**并不是孤立的、彼此分离的。在一定程度上你通过你在干**什么**来表明你是谁,通过**谁**在做事来识别你在做**什么**。因此,话语传达了一种综合的,但往往又是多重的或"多声音"的**谁在做什么**,这样说更合适。

3.3 "真正的印第安人"

虽然到现在为止我们一直在强调语言,但使得"我们是**谁**、我们在干**什么**"看得见、可识别的往往不仅仅是语言,而且还要求以"我们是**谁**、我们在干**什么**"能够被他人(和自己)识别的方式进行行动、思考、评价和交流。事实上,成为特定的**谁**,实现特定的**什么**,需要我们的行动、评价、交流及语言使用在适当的地点和时间与他人**协调一致**,与各种物体("道具")**协调一致**。

为了理解这种与"其他材料"(其他人、物、价值观、时间和地点等)相结合的广义的语言概念,我们有必要简单地介绍一下维德和普拉特(Wieder and Pratt 1990,a,b)有趣的著作。他们的著作是关于土著美国人如何相互承认是"真正的印第安人"的(他们的著作是基于各种不同群体的,虽然没有声称所有土著美国群体都是如此)。维德和普拉特指出,真正的印第安人"是指只用正规化、标准化的'真正印第安文字的'人"(Wieder and Pratt 1990,a:48)。维德和普拉特的著作同样清楚地表明我们的身份(即**谁**)在实际语境中是如何自由协商的。

当然,"真正的印第安人"是一个"圈内人"的术语。这一术语

被一些土著美国人用来确定自己的身份,不许非土著美国人使用。因此,以下每次用到这个术语时都加上引号,以表明我是在谈论这个术语,而不是说我有"权利"使用这个术语,尽管这样会使文本看起来比较乱。最后,我要说的是,并不是因为我认为土著美国人"神秘"才在这里谈论他们,事实上,我举这个例子是因为我认为它既清楚又生动,我们所有的人一直都是这么做的,只是做法不同。

"承认和被承认"的问题对土著美国人来说既重要又困难。为了被承认自己是"真正的印第安人",人们必须证明自己与其他被承认具有"真正的印第安人"身份的人有亲缘关系。但这绝不能解决问题,因为有这种(生物上的)关系的人可能不会被承认是"真正的印第安人",而具有混合亲缘关系的人可能会被承认是"真正的印第安人"。

"真正的印第安人"不是简单地说一个人可以成为什么,而只能是通过**做**来说一个人成为什么或是什么,即怎么表现。虽然在这项标准之外还必须有一定的亲缘关系才能进入这场"游戏",但没有一个人(一劳永逸地)是"真正的印第安人",而是通过**做事而成为一个"真正的印第安人"**。如果不继续进行作为一个"真正的印第安人"的"实践",那么一个人就不再是"真正的印第安人"。

最后,通过"做事"成为"真正的印第安人"不是一个人自己能够实现的,还需要其他人的参与。如果不适当地承认其他"真正的印第安人",在通过"做事"而成为"真正的印第安人"的实践中没被其他人所承认,那他就不能成为一个"真正的印第安人"。做一个"真正的印第安人"还需要相应的物体(道具)、时间和地点的配合。

有许多可以通过做事而成为"真正的印第安人"的方法,其中包括(根据 Wieder and Pratt,1990,a,b):"真正的印第安人"不愿意和陌生人谈话,不管是土著美国人还是其他人;他们不能像一些"非印第安人"那样和别人只是"熟人"关系。因此,任何和"真正的印第安人"谈话的陌生人如果刚好也是"真正的印第安人",那么双方会建立实质性的关系,依照的是彼此承认对方的"印第安人身份"且双方从此不再是陌生人。

在寻找对方"真正的印第安人身份"以及在展示自己"印第安人身份"的过程中,"真正的印第安人"经常进行一种特殊的"口头出招"。通过正确回应和参与这种"印第安人"称作"拉兹(嘲笑)"的招式,每个参与者都在对方眼里进一步确立自己的文化身份。

“真正的印第安人”和别人打交道时总是尊重(或者至少不公开反对)对方的意见,谦虚、“温和”。他们表现得和谐、融洽,保持自己的兴趣、技能、成就和地位等。“真正的印第安人”明白他们不应该抬高自己,凌驾于别的“真正的印第安人”之上。他们明白自己对亲属和其他“真正的印第安人”的责任应该远远高于那些合同中规定的责任及某些“非印第安人”对追求个人利益的推崇。

“真正的印第安人”在谈话时一定要摆正“自己的位置”。谈话开始时,人们互相寒暄问候,然后就陷入长时间的沉默。他们知道双方都没有说话的义务——所有的谈话者都可以选择沉默。

在“印第安人”中,“真正的印第安人”还必须能够履行“学生”和“老师”的角色,能够辨认适合于这些角色的行为。这些角色只有在传递文化知识(即,与成为“真正的印第安人”相关的事情)的适当时机才发挥作用。虽然许多“非印第安人”认为问老师问题是很正常的,但“印第安人”认为在这种情况下提问题是不专心听讲、粗鲁、无礼的表现。扮演“学生”角色的应该专心致志,避免目光接触,始终保持沉默。这样,教学情景就成了众目之下的独白,丧失了西方对话式教学的特色。

虽然上述信息使我们依稀感觉到怎样说话行事才能被当作是“真正的印第安人”,但这类信息可能会导致严重的错误。上述特征听起来好像是成为“真正的印第安人”的充分必要条件,但事实并非如此。

这些特征不能同时用来彻底检验谁是或不是“真正的印第安人”。相反,它们的使用环境在“印第安人”的历史发展过程中已经形成了。它们往往被用在真实的情景中,用在“印第安人”生活史的不同时期。“他(或她)是(或不是)‘真正的印第安人’”的判断方法根植于激发这种判断的情景中,这些判断方法使判断在本质上是暂时的。那些已经被接受为“真正的印第安人”的人还有可能被排除出去,而还没有被接受的人可能还有机会,即使其他人不愿意再给他们机会。

其实,这种判断方法不仅适用于“真正的印第安人”,而且也适用于其他社会身份。我们没有一个固定的标准来检验谁是“真正的”女权主义者、街头团伙成员、爱国主义者、人文主义者、尖端科学家、“雅皮士”、乡村酒吧的常客,等等。这些问题作为共同历史和活动的重要组成部分在实践中不断地得到暂时的解决。我小时候所在的社区也有过类似的检验。通过这些检验我们不断地、往往是暂时地、有时又是有争议地展示和辨认谁是“真正的天主教徒”(谁是“名义上的天主教徒”或者不是天主教徒)。该社

区以及那些检验标准,在过去的几十年里发生了根本性的变化,但我们当时却把它们当成是静态的、永恒的。

不同的社会身份(不同的**谁**)之间有时会严重冲突。例如,斯科隆和斯科隆(Scollon and Scollon, 1981)指出,他们研究的土著美国人(加拿大和美国的阿萨巴斯卡人)在学校写作文时就会产生身份危机。写作文本来是很平常的教学实践活动,但写作文要求阿萨巴斯卡人进行自我展示,对于阿萨巴斯卡人而言,自我展示只适用于具有绝对支配地位的那些人(在学校具有绝对支配地位的人是老师,而不是学生)。

另外,在作家的笔下,读者和作者都是"虚构"的(不是真的我和你,而是脱离真实语境甚至是泛泛而谈的读者和作者),文本也是脱离特定的社会网络和社会关系的。阿萨巴斯卡人在交际者社会关系不明确时宁愿保持沉默。

斯科隆和斯科隆指出,阿萨巴斯卡人的作文悖论是,如果作者和读者都是已知的,文章就有了语境,这与阿萨巴斯卡人的价值观不相矛盾,但不是好文章。而一旦脱离真实语境,成了好文章,就失去了阿萨巴斯卡人寻求沟通的典型性特征了。阿萨巴斯卡人需要做什么,成为阿萨巴斯卡人需要什么,在很大程度上和作者需要做什么以及成为作者需要什么是相互排斥的。这并不意味着阿萨巴斯卡人不能两者兼得(请记住,我们都是多者兼得的),只是他们的价值观和身份可能面临非常现实的冲突。此外,正如斯科隆和斯科隆所指出,其他人群在写作方面也会遇到类似的或相关的"身份问题"。

3.4 话语(黑体的)

因此,一个人如何才能被当作"真正的印第安人"(**谁**)在参与"真正的印第安人"的口头出招(**什么**)? 这种事情是相因而生的。我们前面说过:"通过正确回应和参与这种'印第安人'称作'拉兹(嘲笑)'的招式,每个参与者都在对方眼里进一步确立了自己的文化身份。"这是一个"承认与被承认"的问题。

"承认与被承认"的问题不仅对土著美国人,而且对我们所有的人都始终相因而生。前面我们看到,使我们是**谁**,我们在干什么看得见、可识别的往往不只是"语言",还有许多语言之外的其他东西,包括在"适当的"地点,"适当的"时间,使用"适当的"道具,通过"适当的"方法实施行动、交流、思考、评价、谈话(有时还

有写作和阅读)等。

这种在“恰当的”地点,“恰当的”时间,按照“恰当的”目标(可以把一个人确定为某一具有社会意义的组织或“社会网络”的成员)使用语言的方法,以及思考、评价、行动和交流的方法所形成的被社会接受的关系称为黑体的“**话语**”(Gee, 1990a, 1992, 1996; 又见 Foucault, 1985; Bourdieu, 1990a)。我将保留常规字体的“话语”,以此表示使用中的语言或语言的延伸(比如会话或故事)。黑体的“**话语**”总是指语言**加上**“其他材料”。

在任何现代的、科技的、以城市为基础的社会中都有无数的**话语**:例如:(促成)某种一般意义上的非洲裔美国人或英国裔澳洲人的话语,或某种具体意义上的英国现代年轻富二代锡克教女人的话语。成为某类美国中产阶级、工人或总裁、医生或病人、教师、管理人员或学生、物理系学生或文学系学生、俱乐部会员或当地街头团伙成员、乡村酒吧的常客或我们刚才所看到的“真正的印第安人”,等等,促成这些身份的都是**话语**。

话语的关键是“识别”。如果你把语言、行为、交流、评价、信仰、符号、对象、工具和地点等综合在一起,使别人能够**识别**出你是特定的谁(身份)在此时此地从事一种特定的什么(活动),那么你就成功地创造了一个**话语**(从而使这一**话语**在历史上继续下去,即使只是持续时间稍长一些)。不管你做了什么,都必须与其他可以识别的表现形式具有足够的相似性。然而,如果与你以前所做的差距很大,但仍然可以识别,那么它就可以同时改变和变换**话语**;如果不能识别,那就不存在于“**话语**”之中。

话语总是嵌入在各种社会机构之中的,而且往往涉及众多的“道具”,比如各种书籍和杂志、实验室、教室、各类建筑物、各种技术以及无数其他的物体,从缝纫机针(缝纫界)到鸟类(观鸟者),再到篮球场和篮球(篮球运动员)。你需要思考在恰当的地点,恰当的时间,按照恰当的方法调整所有的文字、符号、行为、物体、衣服和工具等,以“成为”(或者把某人当作)尖端粒子物理学家,或者洛杉矶拉美裔团伙成员,或者具有较高文化水平的敏感的(老的)人文主义者等。

好像不只是人类可以谈话和交流,而更多的是我们所代表和促成的**话语**也在谈话和交流,我们则是**话语**的“载体”。有时候,这样思考社会问题和政治问题是有好处的。我们促成的**话语**,在我们出场之前就已经存在了,并且大多数**话语**在我们离场之后仍然会长期存在。**话语**,通过我们的言行相互交流,在这个过程中形成了人类的历史。

比如，我们可以想想在美国和加拿大，在“作为印第安人”的**话语**和“作为盎格鲁人”的**话语**之间长期的、不断变化的历史交流；或者在新西兰，在“作为毛利人”和“作为盎格鲁人”的**话语**之间虽然不同但同样是长期的历史交流（或者，我们可以想想在“作为英国盎格鲁人”的**话语**和“作为美国盎格鲁人”的**话语**之间长期的交流）。想想创造论者和进化论者之间长期的、不断变化的交流。想想在洛杉矶，非洲裔青少年团伙成员和洛杉矶警察（比如其中有一些人，甚至从学术上来讲，是帮派涂鸦“语法”方面的专家。顺便说一句，非洲裔美国帮派和拉美裔美国帮派之间的涂鸦“语法”差别很大）之间长期的、不断变化的交流。有趣的是，人类往往不知道这些交流的历史，因此从一个深层意义上来讲，我们人类并不完全知道我们行动和谈话时的意思。

当我们讨论成为一个“真正的印第安人”的话题时，我们主张“知道如何”成为一个“真正的印第安人”在于一个人能够在适当的时间和地点“与其他‘真正的印第安人’保持同步”，与对象（比如，文化的物质项目）保持同步。最新科学研究显示科学家大致也是如此。

例如，研究认为，实验物理学家“知道”物理学在很大程度上不在他们的大脑中，而是分散（散布）于或题写于（并经常被受制于）仪器设备、符号系统、书籍、报纸、期刊、机构、物体惯性、常规实践以及其他人的大脑中（Latour，1987；Traweek，1988）。每个实践领域，每个科学**话语**——例如，物理学或生物学的一个特定领域——都与行动、表达、物体和人（科学家自己）**合调**，这样它们彼此之间就建立了“切实可行的”关系（Knorr Cetina，1992）。它们是“同步的”。

正如成为“真正的印第安人”有语言方式和非语言方式一样，成为“真正的实验物理学家”也有语言方式和非语言方式。成为实验物理学家或成为“真正的印第安人”的方式总是要使用言语、感情、价值观、信仰、激情、人物、行动、事物、工具和场所，这些能让我们展示和识别典型的**谁**在做典型的**什么**。这里的**谁**和**什么**都是**话语**。

科学家的“诀窍”是具备**协调**众多的表达、行动、物体和人且**被**众多的表达、行动、物体和人**协调**的能力。从某种意义上来说，科学家既是动作者（Actor）（协调他人及其他各种事物、工具、技术和符号系统）又是承受者（被他人和各种事物、工具、技术和符号系统协调）。科学家成为**施事—受事**，与其他“行为体”（这一术语引自 Callon and Latour，1992），比如某种语言形式、其他人、物体

(如科学设备、原子、分子或鸟)、地点(如实验室或运动场)以及非语言实践等"保持同步""建立联系""相互配合"等,无论怎么表达都行。

最后,**话语**是"舞蹈",作为言语、行为、价值观、信仰、符号、工具、物体、时间和地点的协调方式而抽象地存在,同时,它作为这种协调方式的表现形式而又现实地存在。像舞蹈一样,现实的表现从来不会完全一样。这一切往往归结为"舞蹈大师们"(占据**话语**的人)通常允许承认或被迫承认什么是可能的具体舞蹈。

3.5 话语是没有明确边界的"单位"

话语在本书中始终是一个很重要的概念。因此,我们必须清楚以下几点,以免误解。设想我把思想、谈话、行动或交流为你定格在某一时刻,就像投影机可以定格影片一样。为了使这一时刻有意义,你必须识别它所涉及的身份和活动。也许,你不能识别某一定格的片段,所以你只好让影片前进或倒退,直到可以识别。

"哦,现在我明白了,"你说,"这是一个'真正的印第安人'在挖苦另一个'真正的印第安人'",或者"这是一个激进的女权主义者在训斥一男子发表了重男轻女的言论",或者"这是一个实验物理学家在向同事展示一幅图表",或者"某某老师班里的一个一年级学生开始分享故事"。也许,如果你现在把影片前进和后退一点儿,你就会改变你的判断,改变一点点儿,改变很多,或者一点儿也没有改变。

也许,你不能肯定。你和我甚至争论这个问题。你说:"这是一个光头仔向大街上的行人投去的威胁的眼神。"我说:"不,这只是他想采取暴力行动。"你说:"这是一个现代的老师正在课堂上组织学生讨论。"我说:"不,这是一个传统的老师在给学生讲课,讲的是一串已经知道答案的问题。"

这就是我所谓的"识别工作"。人们试图让别人(以及他们自己)看见他们是谁、在做什么时就会做这样的工作。人们试图识别别人是谁、在做什么时也会做这样的工作。人们在交往中时时刻刻都在从事这种工作。他们事后反思他们的交往时也从事这种工作。他们试图理解研究人员、医生、理论家或干预者的各类人际交往时同样从事这种工作。

这种识别工作有时是自觉的,有时是不自觉的。有时候人们又可以用来阐明他们识别的**谁**和**什么**的标签,有时候没有标签。

有时候他们为标签而争斗,有时候没有。标签是随着时间的推移而变化的。

由于人们从事这种识别工作,**话语**才得以在世界上存在。例如,成为幼儿园某某老师班上的小朋友的方法是参与这个班的相关活动,按照这个班的方式说话做事。老师、学生、班级、物品和工艺品,以及特色课堂活动等都是老师和学生创建的**话语**内容。当然,同样的人和事物也可以出现在其他的**话语**当中。

识别工作和**话语**密切相关。比如,当某种课堂上限时分享故事不能被识别为"可以接受",而另外一类故事却可以时,某某老师和她的学生就是在进行识别工作。这种识别工作创造了一个**话语**,就是通过言语、行为、信仰、情感、价值、互动、人物、物品、工具和技术等来构成"某某老师班上的一名学生"。反过来,这个**话语**使得识别工作成为可能并有意义。这又是一个"鸡和蛋"的问题:哪一个先出现?是识别工作还是**话语**?都不是。他们是相互反映的关系,以致于互相创造。

话语没有明确的边界,因为在历史的发展过程中,人们总是改变旧**话语**,创造新**话语**,争夺**话语**边界,**扩展话语**边界。作为非洲裔男性,你说话做事的方式是在试图被识别为一个"率领一个项目团队的新资本主义经理人"。如果你被这样识别了,那么你的表现就是在新资本主义管理者的**话语**中,否则就不是。

如果你的表现受到你的另一个**话语**(比如说,你以爵士乐迷的**话语**身份或者你以某种非洲裔美国人文化中的话语身份)的影响,不管是有意的还是无意的,并且在新资本主义管理者**话语**中得到认可,那么,至少此时此地,你用一个**话语**"感染"了另一个**话语**,并拓宽了新资本主义管理者**话语**的"范围"。你现在扩展了**话语**边界,而在其他时间地点中这些边界也会被压缩。

你可以使几个**话语**同时得到识别。比如,你(我想到了在我以前任职的大学有一位让我尊敬的同事)把多重**话语**编织在一起,在课堂上或会议上"成功"地成为"一位英国的、二次移民的、面向全球的、传统与现代相结合的、时尚的、女性的、锡克教的、美国文化研究教授和后现代女权主义人类学教授"。如果这类事情得到足够多的人足够多的认可和确定,那么它就不会成为互相交织在一起的多重**话语**,而是单一的**话语**,其混杂性也最终会被遗忘。问题不在于我们"计算"**话语**,而在于我们表现、协商和进入**话语**所创造、维持和转换的识别工作,以及语言(往往和其他东西一起)在**话语**创造、维持和转换过程中所扮演的角色。

框 3.1 是关于**话语**的其他几个要点,虽然简短但很重要。

框 3.1 话语要点

1. **话语**可以分成两个或更多的**话语**。例如,中世纪的“自然哲学”最终分裂为哲学、物理学和其他科学。
2. 两个或更多的**话语**可以合并在一起。例如,几年前电影《颜色》上映之后,出现了拉美裔、非洲裔和白人混合的帮派。在此之前,拉美裔美国人、非洲裔美国人和白人结成帮派的方法是不同的,现在的独立帮派仍然是这样。
3. 现在很难说清楚今天的**话语**和过去的**话语**是否相同。例如,虽然现代医药和19世纪之前的医药相似性很小,但在某些场合下也许已经足够用来对两者进行对比了。
4. 新**话语**不断出现,旧**话语**不断消亡。例如,在加利福尼亚州的帕姆代尔(洛杉矶附近的一个废弃的小城镇),还可以想象在其他地方,一个反种族主义光头党**话语**正在消亡,因为这里的人,包括警察,往往把它的成员与外表相似但实质不同的种族主义新纳粹光头党的**话语**成员相混淆。
5. **话语**往往在与其他**话语**的共谋和争斗中得以界定,因此**话语**会随着社会中其他**话语**的出现或消亡而发生变化。例如,20世纪70年代出现的“新男性”**话语**(成为一种“新男性”)是对各种基于性别的**话语**(如各种女权主义)和基于阶级的**话语**(婴儿潮时期的中产阶级太大,年轻男性不可能都成为“新男性”,所以那些“成功”者需要与没有“成功”者区分开来)的回应,反过来,“新男性”**话语**的出现又改变了其他**话语**的意义和行动。
6. **话语**绝对不需要“雄伟”或规模宏大。我以前经常到一家餐厅吃饭,这家餐厅有一个长长的酒吧间。酒吧的常客们在酒吧间的两端形成了两个不同的**话语**,即成为酒吧一角的方式。一个**话语**涉及年轻男女以及许多以男性为主的性玩笑;另一个**话语**涉及年长者以及许多不幸的故事。餐厅给酒吧两端分配了不同的服务员(通常是年轻人那端分配一名年轻女服务员),很多服务员都可以完全表达他们所服务的一端的**话语**,并能承担在这一端的角色。
7. **话语**可以是其他**话语**的混合。例如,很多城市的初高中校园是不同种族群体的青少年聚集的地方。当他们不能安全地进入对方的街区时,当每个人都有各自的同龄人**话语**时,就创造我曾说过的成为城市青少年同龄人的“边界**话语**”(Gee,1996)。边界**话语**很明显是各个街区同龄人**话语**的混合,只是出现了一些自己的特性。
8. **话语**数量无限,没法统计。这是因为新**话语**,甚至很小的**话语**会经常出现,也因为**话语**边界一般不易确定。

我们可以这样思考**话语**的作用。试想你有一幅巨大的地图，每个**话语**都像国家一样标示在地图上，但是**话语**边界是可以变动的，你可以向周围滑动一点儿。你把地图置于任何语言、行动或你所参加的或考虑参加的交流之上。在你与别人协商之后，或者在你改变想法时，你会向周围移动地图上**话语**区域的边界。

这个地图为你提供了一个理解你在一个机构（也许它只是一个特定社区、商业、学校或大学中的全部**话语**的地图）或整个社会（如果是整个社会的地图的话）中所看到的与全部**话语**有关的东西的方法，至少就你所知道的而言。无论你在地图上把当前思想、行动、交流、或语言排列在哪个位置，它都将立即与地图上（虽然"模糊"，因为你可以向周围移动边界或者别人会让你这么做）的其他国家（**话语**）产生联系。

这样一幅地图是一个**话语**网格，通过这个网格你了解自己和他人的思想、语言、行动和交流。这幅地图是不断变化的，你可以用它来从事识别工作。由于地图存在于人和社会群体之间，它既是世界上真实**话语**的现实起源，又是世界上真实**话语**的现实产物。这些真实**话语**在历史过程中相互联结又相互分离。

理解往往是与整个网格或地图相关的。**话语**之间的复杂关系限定并区分单个的**话语**。我们可以设想**话语**之间的这种复杂关系是纵横交错的线条，通过积极的和消极的复杂方法连接地图上不同的**话语**区域。你自己的**话语**网格是你理解的范围，给人们提供更大更好的**话语**地图是教育的基本工作。这些**话语**地图反映整个社会、整个世界和整个历史上彼此相关并与学习者相关的**话语**工作。

因此，**话语**存在于世界上，存在于历史上。**话语**可以协调（"一场舞会"）人员、地点、时间、行动、交流、言语和非言语表达、符号、事物、工具，以及预示某些身份和相关活动的技术等。因此，**话语**是物质现实。但**话语**也以工作的形式存在，以某种方式而不是其他方式使人或事物得到认可；**话语**也以地图的形式存在，用来形成我们的理解。同时，**话语**是社会实践，是精神实体，也是物质现实。

3.6 话语是"成套装备"

如果你理解"黑体"的**话语**这个概念有困难，下面的内容可能会对你有所帮助。现在想象一下你想放入"芭比娃娃"**话语**的所

有东西,我们暂时只考虑芭比娃娃及其装备。即使某物没有贴芭比商标,为什么你还能把它识别为属于“芭比娃娃”的世界或**话语**呢? 女芭比娃娃与男芭比娃娃(比如“肯”)设计比较独特(如,他们身体的形状是特定的,不能是其他形状);他们有各种各样的衣服和装饰品;他们在书籍、游戏以及电视节目中有特定的说话做事的方式;他们表现出某种价值观和态度。这种语言和事物的构造就是芭比娃娃**话语**。你在这个框架中解释芭比的一切。这是一种由语言、物品、价值观和态度等构成的成套装备。我们可以通过这些装备来构建芭比娃娃的意义。即使你仿制一个滑稽可笑的芭比娃娃(如澳大利亚的“野蛮谢丽尔”),以此来贬低芭比娃娃的**话语**,你也首先得识别芭比娃娃的**话语**。

我们现在设想现实的人希望促成一种芭比**话语**。我们知道他们必须观察、行动、交流和谈话等。我们知道他们必须表现什么价值观和态度。我们知道他们需要与什么样的物体、配件和地点建立联系等。他们会从现实世界的芭比包中取出这些东西。其实,年轻人有时谈论某人,通常是谈论女孩时,会说她是一个芭比娃娃或者说她想成为芭比娃娃。

社会和历史的运作已经产生了无数的成套装备。我们可以用这些装备,以不同类型或多种类型的人的身份,在不同的时间和不同的地点实践我们的社会生活——希望不是作为芭比娃娃,而是作为男人、女人、工人、学生、游戏者、恋人、观鸟者、环保主义者、激进主义者、保守主义者、女权主义者、非洲裔美国人、科学家、律师、酒徒等,无穷无尽,不断变化。

3.7 注 释

使用(黑体的)“**话语**”这一术语的目的是要涵盖其他人称为话语(Foucault, 1966, 1969, 1973, 1977, 1978, 1980, 1984, 1985)、实践社区(Lave and Wenger, 1991)、文化社区(Clark, 1996)、话语社区(Miller, 1984; Berkenkotter and Huckin, 1995)、分布式知识或分布式系统(Lave, 1988; Hutchins, 1995)、思想集体(Fleck, 1979)、实践(Heidegger, 1962; Bourdieu, 1977, 1985, 1990a, b; Barton and Hamilton, 1998)、文化(Geertz, 1973 1983)、活动系统(Leont' ev, 1981; Engestrom, 1987, 1990; Wertsch, 1998)、动作者——行为体网络(Latour, 1987; Calion and Latour, 1992),以及“生命形式”(的一种解释)(Wittgenstein,

1958）等的重要方面。

对我来说，**话语**主要包括：（a）情景身份；（b）表现和识别典型身份和活动的方法；（c）协调以及被他人、事物、工具、技术、符号系统、地点和时间协调的方法；（d）行动、交流、感觉、感情、评价、手势、姿态、穿着、思想、信仰、认识、说话、聆听（以及在某些**话语**中的阅读和写作等）。

一个特定的**话语**可以涉及多种身份。例如，在某某老师的课堂上，只要她事实上创造了一个连贯的课堂**话语**，她和她的幼儿园学生在课堂**话语**中就可以承担不同的身份。这些身份彼此不同，并且因活动的不同而不同。比如，我参观过一个二年级课堂，一个非洲裔男孩被指称为“处境危险”（因为学业不及格）、“我的一个好读者”（好到可以加入高级阅读小组，但是他没有在阅读时间被选出去参加优选阅读班，尽管水平相当）、“品行端正”和“脱离教师”。这些都是他在课堂**话语**中的身份。当然，我们可以询问他的每一个身份，询问他在课堂**话语**中的其他身份。他在努力促成这个课堂**话语**；他的行为事实上是在努力寻求其他身份。根据他的这种行为，这个课堂**话语**应该归属于他。

有些人不喜欢“情景身份”这个词，却喜欢“（社会）地位”或“主观性”这样的词语（他们倾向于为了一种自我意识而对“身份”这个词持保留态度，这种自我意识相对来说具有连续性并随着时间的推移而得以“固定”）。我用“身份”（或者具体来讲，“社会情景身份”）这个词来表示我们在不同的实践和不同的语境中承担的多重身份，并用“核心身份”来表示连续的、相对（只是相对）“固定”的自我意识。无论这种自我意识是什么，它都将成为我们在语境中不断变换的多重身份的基础。

4 社会语言、会话和互文性

4.1 语言中的“谁在做什么”

本章将详细阐述我们上一章讨论过的三种调查工具。首先讨论“社会语言”，然后讨论“互文性”，最后再讨论“**会话**”。社会语言是不同的语言变体，可以表达具有社会意义的不同身份（例如，数学家、医生或帮派成员的谈话或写作），可以促成具有社会意义的不同活动（例如，提供一个数学论据，开一份医药处方，对帮派成员表示声援等）。互文性是指一个口头或书面文本直接或间接地引用另一个文本，或者以某种微妙的方式暗指另一个文本。（黑体的）“**会话**”指社会中或特定社会群体内部进行的（对焦点问题如吸烟、堕胎或者学校改革等）大多数人都认可的讨论。讨论涉及有几“方”参加，每方都是什么人参加等。

我们现在开始讨论社会语言这一概念。上一章指出，对于使用中的语言，我们需要研究的不单是语言，我们还要研究**话语**。**话语**是言语、行动和交流、思想和感情、物体和工具、时间和地点等的运作方式。这些使我们能够促成和识别不同的社会情景身份。然而，作为话语分析工作者，我们往往主要关注语言，至少暂时不考虑非语言“材料”。我们这么做，是在研究人们如何使用语言来沟通他们是**谁**，他们在做**什么**。当然，人们也总是使用非语言沟通方式，如行动、交流、评价、思考以及使用物体的方式，但我们暂时把这些搁置一会儿——以后再回过头来做更全面的分析——我们首先集中谈论语言。

我将初步讨论**谁**和**什么**的沟通方式（一定要记住，仅仅语言远不能构成**话语**，往往需要结合“其他材料”），以引入社会语言这一思想。我举一个例子，通过使用中的语言来更加具体地阐明我

关于**谁做什么**的观点。可分析一下我曾经谈过的阿司匹林瓶子上的警告信息(Gee, 1996),如框4.1(斜体字和黑体字是警告信息[6])。

框4.1 阿司匹林瓶子上的警告信息

警告:儿童和青少年在使用本品治疗水痘或流感之前应向医生咨询雷氏综合症,雷氏综合症是一种罕见但很严重的疾病,与阿司匹林的使用相关。将本品及所有药品置于儿童不易接触处。如果意外服药过量,应立即寻求专业帮助,或联系中毒控制中心。和任何药物一样,妊娠期或哺乳期妇女在服用本品之前请咨询医务人员。*特别提示:在妊娠期最后三个月禁用阿司匹林,如确有需要,请在医生专门指导下服用,本品会影响胎儿发育或导致分娩并发症。***关节炎患者服用本品请参阅包装盒上的注意事项。**

我对这个文本的解释是,警告中有两组相互交织在一起的**谁在做什么**。也就是说,"谁在对我们讲话?"这个问题有两个不同的答案,"他们在试图干什么?"这个问题也有两个相应的答案。第一组**谁/什么**由以下句子构成:

> 儿童和青少年在使用本药治疗水痘或流感之前应向医生咨询雷氏综合症。雷氏综合症是一种罕见但严重的疾病,与阿司匹林的使用相关。特别提示:在妊娠期最后三个月禁用阿司匹林,如确有需要,请在医生专门指导下服用,本品会影响胎儿发育或导致分娩并发症。

这里事情说得很具体("儿童或青少年""本品""水痘""流感""雷氏综合症""阿司匹林""最后三个月""胎儿""分娩"),医务人员被称为"医生",事件的处理方式都被强调(斜体字、黑体字、"应""罕见但很严重""特别提示""专门指导")。我们可以看到,这种语言促成了一类**谁**在试图完成一类**什么**。

第二个**谁/什么**组合由上述两句之间的句子构成:

> 将本品及所有药品置于儿童不易接触处。如果意外服药过量,应立即寻求专业帮助,或联系中毒控制中心。和任何药物一样,妊娠期或哺乳期妇女在服用本品之前请咨询医务人员。

---

[6] 原文是斜体词句和大写词句,汉译文中我们分别用黑体和斜体。——译者注

这里事情则讲得比较笼统而宽泛("本品及所有药品""任何药物""本品",而不是"本药"和"阿司匹林","儿童"而不是"儿童和青少年","妊娠期"而不是"妊娠期最后三个月"),没有提到医生,只是泛泛地提到医务人员("专业帮助""中毒控制中心""医务人员"),事件的处理方式也不太急切,只用了一个"立即"(非黑体、"不易接触""意外服药过量""寻求……帮助""咨询",而不是"不应该""禁用")。这种语言促成了另外一类**谁**在试图完成另外一类**什么**。

这两组**谁在做什么**"感觉"有些不同。它们为了不同的目的和结果而由不同的"声音"授权和发布。第一组是律师的声音(**谁**),在回应可能的具体法律问题和诉讼案件(**什么**);第二组是官员关切的声音,是行业机构(**谁**)在试图保护和提醒人们,特别是妇女儿童,同时也强调了阿司匹林和一般的药物(**什么**)相比并没有什么特别之处和危险之处。当然,这第二组**谁做什么**与第一组**谁做什么**之间存在一种张力。另外,阿司匹林瓶子上曾经只有第二组**谁做什么**的警告(只是句子顺序有些变动),其实在更新的瓶子上已经改了。

像所有的话语一样,本警告信息反映了它所保持的一种关系,或者换一句话说,它反映了产生它的历史。在本例中,因为公司受类似雷氏综合症等方面的起诉,一个新的,更严更直接的**谁在做什么**被添加到原来的更笼统更概括的**谁在做什么**之中。

阿司匹林瓶子上的警告信息是多声的。也就是说,它有"两重声音",因为两组不同的**谁做什么**交叉在了一起。当然,在不同的情况下,这种交叉可能会更加复杂,两个(或更多)的**谁做什么**会更加充分地结合在一起,更加难以分开。

4.2 社会语言

就"谁在做什么"的语言方面而言,还有另外一个术语可用来取代这一繁琐的短语表述(请记住,实际上语言是受**话语**中"其他材料"影响的)。这个术语就是"社会语言"(Bakhtin, 1986; Gee, 1996: 第4章)。我们在阿司匹林瓶子上看到的每一个**谁在做什么**都是不同"社会语言"的表达(具有不同社会意义的语言变体)。所有语言,如英语或法语,都是由许多(许许多多)不同的社会语言组成的。我们学的、说的就是社会语言。

请记住,"社会语言"和"**话语**"是两回事。我用"社会语言"

来谈论语言在**话语**中的作用。但是,正如我前面所说,**话语**往往涉及语言之外的东西,涉及通过行动、交流、评价、信仰、感觉等方法来调节语言,通过身体、服饰、非语言符号、物体、工具、技术、时间和地点等来调节语言。

让我再举两个例子来说明社会语言的使用,我曾把这两个例子当作典型的社会语言实例(如 Gee, 1996)。例如,关于一位非洲裔上层中产阶级年轻女子的例子。她叫简(Jane),二十多岁,选修了我的语言交际课。语言交际课讨论的是不同的社会语言,在一次讨论中简说她本人不会在不同的语境中使用不同的社会语言,而是在任何语境中都使用相同的社会语言。她说,使用不同的社会语言会显得很"虚伪",会失去"自我"。

为了证明在不同的语境中和不同的人说话时不会改变谈话风格,简决定把她与父母的会话和与男朋友的会话录下来。她决定在两个场合都谈论她在课堂上谈论过的一个故事,以确保她在两个语境中谈论的是同样的内容。

在故事中,一个名叫阿比盖尔(Abigail)的姑娘要乘一条小船过河看她的情人格雷戈里(Gregory)。船家[罗杰(Roger)]说他可以送她过河,但条件是她要答应和他睡上一觉。为了见到格雷戈里,她可以不惜一切代价,于是阿比盖尔就答应了。但当她过了河见到格雷戈里并把她的经历告诉他时,格雷戈里与她断绝了关系,抛弃了她。故事内容还有很多,但这些对我们现在要讨论的问题已经足够了。我要求我班上的学生给故事中的人物从最令人讨厌到最不令人讨厌排个序。

简用下面的句子向父母解释她为什么认为格雷戈里是最坏(最不道德)的人物:

> 是的,我想这件事的时候,我不知道,我觉得应该是格雷戈里最讨厌。当阿比盖尔告诉他她是被迫时,他却没有表示理解。他太冷酷。他说过爱她的,却又这么做。从这个意义上来讲,他太虚伪。

之前,在一个非正式场合,她也向男朋友解释了她为什么认为格雷戈里是最坏的人物。那时,她是这样说的:

> 这家伙真是头驴,你知道,我是说她男朋友。如果是我为了见你而这么做了,我倒希望你把那家伙杀了。他利用了她,还说爱她。罗杰从不撒谎,你明白我的意思吗?

很明显——甚至对简也很明显——简使用了两种截然不同

的语言形式。简的两种社会语言之间的差别在两个文本中随处可见。

对父母,她还是很小心的,说得比较委婉("我不知道""我觉得");而对男朋友,她却直截了当。和男朋友谈话时她用了"驴"和"家伙"等词语;而和父母谈话时,她用了比较正式的词语,如"讨厌""理解""冷酷""虚伪"和"说过"等。她还对父母使用了较正式的句子结构("我觉得……""当……时,他却没有表示理解""从这个意义上来讲,他太虚伪";而对她男朋友用的句子结构就不怎么正式("这家伙……,你知道,我是说她男朋友""罗杰从不撒谎,你明白我的意思吗?")。

简一再对男朋友称"你",从而表明了他作为一名听众的社会身份,但她没有这样直接指称她的父母。在和男朋友的谈话中,她在几个地方都留下了推理的空间,而对父母她却表达得非常清楚(比如,简说虽然罗杰很坏,但至少他没有撒谎,而格雷戈里确实撒谎了,因为他说过他是爱阿比盖尔的。简的男朋友必须从简提供的这些信息中推理出格雷戈里太虚伪,应该受到谴责。)

总之,简对父母似乎在更多地使用"学校式"的语言,只需要他们作她的听众,不需要他们进行推理,不需要他们在社会和情感方面的参与,虽然也有可能强调他们认知方面的参与,对她和她的"智慧"作出评价。另一方面,她对男朋友使用的语言却强调社会和情感的参与和协作,强调意义的共同构建。

作为一位年轻女子,简在使两个版本的她是谁和她在做什么看得见,可识别。一方面"她是一个本分的乖女儿在和自豪的父母一起吃饭",另一方面,她是"正在和男朋友亲近的女子"。当然,我有一点需要补充,虽然简这样的人可以在餐桌上和父母这样谈话,但不是所有的人都可以这么做。她可以在父母面前表现出其他的身份,可以对他们说其他的社会语言。而且,简确实会在不同的场合对父母使用其他的身份和社会语言。

我再从格雷格·迈尔斯(Greg Myers, 1990)的作品中举一个例子来说明社会语言的使用。生物学工作者和其他科学工作者在专业杂志上和在科普杂志上写的文章是很不相同的。这两种写作方法做不同的事,显示不同的身份。科普文章不只是专业文章的"翻译"或"简化"。

为了说明这一点,请看下面两段摘录。第一段摘自专业期刊,第二段摘自科普杂志。两段摘录是同一位生物学家就同一话题而写的(Myers, 1990: 150):

实验结果显示,纯蛱蝶不太可能在有卵或卵状结构的寄主植物上产卵。模拟卵是寄主植物为了回应植食性昆虫而进化出植物特征的典型例子。

纯蛱蝶在西番莲藤蔓上产卵。为了抵御纯蛱蝶,西番莲藤蔓似乎进化出了假卵,使蝴蝶误认为藤蔓上已经产过卵了。

第一段话摘自专业科学期刊,是有关生物科学**学科**中一个具体**理论**的**概念结构**的。第一句的主语是"实验",是自然科学研究的**方法论**工具。第二句的主语是"模拟卵":注意植物的部分不是根据植物自身而命名的,而是根据它们在自然选择和进**化理论**中发挥的作用而命名的,即捕食者和猎物的"共同进化"(也就是说,捕食者和猎物在共同进化中彼此塑造)。还请注意,第一句中用了"寄主植物"这个术语,而在科普摘录中用的是"藤蔓"。

在第二句中,蝴蝶被称为"寄生的植食性昆虫",即指科学方法的一个方面(比如"实验"),又指理论逻辑(比如"模拟卵")。任何赞同共同进化理论的科学家都面临着这样一个困难,即当大多数植物都受到多种动物的攻击时,我们如何证明植物特性和捕食者之间的因果关系。解决这一难题的核心方法是研究受到一种或几种捕食者(这里指纯蛱蝶)猎捕的植物群(如西番莲藤)。"寄生的植食性昆虫"既指作为共同进化理论核心的植物与昆虫之间的关系,也指在彼此**限制**的植物和昆虫之间进行选择的方法技巧。植物和昆虫彼此限制,以便在其他类型的交流中占据"支配"地位。

这样,第一段摘录关注的是进化的科学方法和一个特殊的理论视角,第二段摘录来自科普杂志,关注的不是方法和理论,而是**自然界**中的**动物**。蝴蝶是第一句的主语,藤蔓是第二句的主语。此外,蝴蝶和藤蔓不是按照它们在某一理论中的作用而命名的。

第二段摘录是关于昆虫和植物斗争的故事。这种斗争显然对科学家训练有素的眼光是开放的。另外,在这场斗争中,植物和昆虫成了"有意的"的动作者:植物在采取行动,实施"防御",对于昆虫来说,事物有特定的"呈现"方式,于是它们被表象"欺骗"了。有时人也会这样。

这两个例子再现了什么是真正的历史差异。在生物学史上,科学家与自然的关系从讲述直接观察到的自然向用复杂实验证明复杂理论逐渐转变(Bazerman, 1989)。迈尔斯(Myers, 1990)认为,当前专业科学关注的是专家"对不确定性和复杂性的管

理”,大众科学关注的是世界可知性和可及性的一般保证。

“管理不确定性”的需求在一定程度上产生于这样一个事实:对自然日益深入的“观察”没有使科学家达成共识,反而在描述和解释观察方面的意见日益分歧(Shapin and Schaffer, 1985)。反过来,这又需要使大众相信不确定性没有破坏科学家专业知识的有关观点,也没有破坏世界的最终“可知性”。

这个例子让我们看到的不但是言语方式与不同的**谁**(这里指实验者/理论家与细心的自然观察家)和**什么**(对科学的专业贡献和科学的普及)有关,而且是这些**谁**和**什么**通常在特定的社会实践和历史实践中获得,被特定的社会实践和历史实践认可。这些社会实践和历史实践代表了不同人群的**价值观**和**利益**。

因此,我希望现在已经很明显,语言使用的核心是**谁在做什么**。但是,你不可能成为任何你想成为的原来的**谁**,你不可能从事任何你想从事的原来的**什么**。这就是说,**谁**和**什么**是历史的产物,并随着历史的发展而变化。事实上我们在生物学实例中已经看到了这一点。

4.3 两个语法

每种社会语言都有自己独特的语法。但重要的是,对于社会语言而言有两种类语法比较重要,我们在学校只学习到其中的一种。一种语法是传统的语法单位集,如名词、动词、屈折变化、短语和从句等。这些都很真实,但在传统语法书上的描述非常有限。我们称这种语法为“语法一”。

另一种语法——研究得较少,但更重要的——则是“规则”,即名词、动词、短语和小句等语法单位通过这些规则创建**模式**,表示或“标示”典型的**谁在话语中做什么**。也就是说,说话者和写作者设计口头或书面话语,创建话语模式,解释者凭借这种模式来确定我们和我们话语的情景身份和具体活动。我们称这种语法为“语法二”。

但我要补充的是,这些模式不是后现代社会科学的时髦手段,很久以前它们在语言学中就已被命名。语言学家称它们为“搭配模式”。这意味着各种语法手段彼此“合作定位”。我在此要命名的模式是语法一的不同“层面”上多种语法手段的“合作关系”(相互关联)。这些相互关联反过来也与非语言“材料”合作(协调)来构建(由于历史的,即**传统**的原因)**谁在话语中做什么**。

例如,在简对她男朋友说的“这家伙真是头驴,你知道,我是说她男朋友”一句话中,请注意非正式词语的使用,如“驴”“家伙”;模糊指称的使用,如“这家伙”;非正式插入语的使用,如“你知道”;以及非正式“右向移位”句法手段的使用(如让“她男朋友”这个短语挂在句末)。所有这些传递出的信号是,这句话发生在用来实现一致关系的非正式社会语言中。

这种情况非常类似于选择衣服。穿什么衣服表明我们要参加某种活动或者采纳某种与这种活动相关的风格。例如,我们可以想象皮带、游泳衣、背心、太阳镜、太阳帽是如何“合作定位”,来向我们“暗示”户外和水中活动,“暗示”我们在这种情况下确定的情景身份的。

4.4 实例分析

现在我再举一个用语法一创建语法二的例子,即创建搭配模式。我们可以通过这些搭配模式识别具体的社会语言及其伴生的社会身份和活动。请看下面一句话(改编自 Halliday and Martin, 1993: 77):

1. 肺癌死亡率明显与吸烟的增加有关。

所有语言特征都表明这一句话明显是学术社会语言(虽然没有更多的上下文我们不能说明具体是哪种学术语言)的一部分。其中包括一个沉重的主语(“肺癌死亡率”),由动词派生的名词(“增加”“吸烟”),一个复杂的复合名词(“肺癌死亡率”),“低及物性”关系谓词(“与……相关”),被动语态或类被动语态(“有关”),执行者缺失(没有提到谁引起这种相关),一个抽象名词(“率”),和一个动词的断言修饰语(“明显”)。

没有任何单一的语法特征标记出这句话的社会语言,而是所有的语法特征(如果我们选择一个更长的文本的话,会有更多的语法特征,包括话语层面的特征)共同构成一个标记社会语言的独特**配置**(相互关联,或者称作合作关系更合适)。这种合作关系(合作定位)**模式**是该社会语言的部分**语法**(即上述“语法二”)。

我要指出的是,标记一种社会语言的特征配置太复杂,**太依赖由特征创建的具体语境**(毕竟没有“普遍的社会科学语境”),因而不适合归纳式的、死记硬背式的学习。这样的语言关系不是存

在具体的社会实践(什么)之外的,也不能在具体的社会实践之外加以学习,而是具体的社会实践中不可分割的一部分。它们是在特定的时间、特定的地点以特定的方式(比如,以社会科学家的方式)说话、写作、思考、行动、评价和生活的人的特定"声音"或者"身份"(谁)的重要组成部分。学习这种语言关系意味着学习识别某人所在的(及所帮助创建的)某种特定的社会语境。这并不是说公开授课在这里没有地位(有地位),而只是说如果我们想教授人们学习新的社会语言,我们就没有办法不沉浸在情景实践之中。

有时候人们会说,"非正式"社会语言和"正式"社会语言的区别是,在"非正式"社会语言中,"语境"决定意义,只有在语境中才能理解话语的意思;在"正式"社会语言中,词语和句子的意思比较清楚,对语境依赖较小。例如简对她男朋友使用的就是"非正式"社会语言,而对她父母使用的则是"正式"社会语言。其实,有时候人们会说,对语境依赖较小的"正式"语言是"去语境化"的。有些教育工作者认为,很多学习成绩不好的少数民族孩子和社会经济地位较低的孩子往往不知道如何使用这种"去语境化"的语言。

这样认为绝对是错误的,不仅误导了我们,而且还的的确确让一些人受到了伤害(比如刚刚提到的那些孩子)。我们再看一下上面举的这一句话。这句话并不比非正式语言清楚,其语境化程度也不比非正式语言小,只是不清楚的方式和语境化的方式不同。

虽然我们倾向于认为,与话语相比,写作,至少学术写作,是清楚、明确、毫不含糊的。实际上,上面举的这句话有至少 112 种不同的意义!更加不可思议的是,任何读了这句话的人(至少是任何读了本书的人)只触及到了其中的一种意义(或者少数几种意义),他们根本不知道这句话还完全可能有另外 111 种意义。

有些心理语言学理论认为,关于这句话,我们潜意识地思考了全部 112 种可能的意义,但排除了 111 种,只留下了其中的一种。但我们思考的速度很快,是在无意识状态下进行的,因此我们完全不知道。但尽管如此,我们还是要问,这句话怎么会有那么多种意义?为什么我们所有的人都只抓住其中的一种意义,而且是同一种意义?

这是因为这句话的语法(这里指语法一)。这句话的主语("肺癌死亡率")是"名词化",由复合名词构成。名词化就像垃圾压实机一样:可以承载很大的信息量——实际上承载的是一整

句的信息量——这些信息被压缩在一个复合词或一个短语中。我们可以把压缩了的信息填充在另一个句子中(于是句子就变得越来越大了)。这样做的麻烦是:一旦我们创造了一个压缩项目(比如名词化),就很难说清楚里面究竟包含什么信息。就像在垃圾压实机中压缩的垃圾一样,我们通常说不清楚里面到底有些什么东西。

"肺癌死亡率"中可能被压缩进了下面任何一项扩展信息块:

2a. [肺癌][死亡率] = 人死于肺癌的比率(数量) = 多少人死于肺癌

2b. [肺癌][死亡率] = 人死于肺癌的速率(速度) = 人死于肺癌的速度有多快

2c. [肺][癌症死亡][率] = 肺死于癌症的几率(数量) = 多少肺死于癌症

2d. [肺][癌症死亡][率] = 肺死于癌症的速率(速度) = 肺死于癌症的速度有多快

前两个意义(2a 和 2b)把"肺癌死亡率"这一短语解析为"肺——癌(一种疾病)死亡——率"即"肺——癌导致的死亡——率"。这里的"率"可以表示肺癌造成死亡的人数或速度。后两个意义(2c 和 2d)把"肺癌死亡率"这一短语解析为"肺——癌——死亡——率",即"肺的癌症——死亡——率"。这里的"率"也可以表示死于癌症的(这次是)肺的数量或肺死于癌症的速度。这种分析方法非常类似于解读"宠物癌症死亡率"("宠物的癌症——死亡——率",即,多少宠物死于癌症或者宠物死于癌症的速度有多快)。当然,本文的每一位读者都会把"癌症死亡率"解释为 2a 的压缩。我们的问题是"为什么?"

现在我们讨论这个例子中的动词短语"明显与……有关"。这种本来没有什么"特色"的关系谓词在某种社会语言中是很典型的。这类动词表达在两个方面是含糊的。首先,我们不能判断"有关"是表示**因果关系**,还是**相关关系**。因此,这句话是说一件事情导致另一件事情的发生呢(如吸烟导致癌症),还是一件事情仅仅与另一件事情相关(吸烟和癌症一起出现,但可能是另外一件事情导致二者的出现)呢?

其次,即使我们认为"相关"表示**原因**,我们还是说不清什么导致了什么。其实,你我都知道,吸烟导致癌症,但第一句话完全可以表示肺癌死亡率**导致**吸烟的增加。正如韩礼德所说,"也许,人们太害怕肺癌了,他们需要通过吸烟来缓解紧张的神经"

(Halliday and Martin, 1993: 77-8)。甚至也有可能是作者不想在原因和相关之间作出选择,或者不想在吸烟导致癌症或对癌症的恐惧导致吸烟之间作出选择。"明显与……有关"这一动词短语至少给我们提供了以下可能的意义:

3a. 导致
3b. 被导致
3c. 相关
3d. 作者自己不想选择

现在,我们再来分析一下短语"吸烟的增加"。这也是一个名词化,一项压缩信息。它的意思是"人们吸更多的烟"(吸烟者在增加他们的吸烟量)呢,还是"更多的人吸烟"(新的吸烟者加入到吸烟者队伍中)呢,抑或是两者的结合,即"更多的人吸更多的烟"呢?

关于死亡率和吸烟增加的关系,我们还可以提出这样的问题,增加吸烟量(不管是老烟民还是新烟民)的人是不是即将死于肺癌的人?或者,是不是其他人(如没有吸烟但可能与吸烟"相关"者)也要死?最后,就这一整句话,我们可以提出这样的问题,这代表的是"真实"情况("因为更多的人吸烟,所以更多的人死亡")呢,还是仅仅是一个假设("如果有更多的人吸烟,我们就知道更多的人会死亡")呢?这给我们提供了至少七种可能的意义:

4a. 吸烟的增加 = 人们吸更多的烟
4b. 吸烟的增加 = 更多的人吸烟
4c. 吸烟的增加 = 更多的人吸更多的烟
4d. 吸烟和死亡的是相同的人
4e. 吸烟的人和死亡的人部分相同
4f. 谈论的情况是真实的(因为)
4g. 谈论的情况是假设的(如果)

我们讨论了主语("肺癌死亡率")的四种可能意义,动词短语("明显与……相关")的四种可能意义,以及补语("吸烟的增加")的七种可能意义。就像一个老式的中文菜单一样,你可以从A列选一个,B列选一个,C列选一个,然后得到一个特定的意义组合。这就给我们4乘4乘7种可能性,即112种不同的意义。

根据"语法一",所有这些意义都是这句话的语法所允许的。而且,事实上还有其他可能的意义我没有讨论,比如"率"还可以

表示“货币成本”,“肺癌死亡率”还可以表示“肺癌在以某种速度死亡”。然而——这又是我们的一个秘密——本文的每一位读者在一微秒内只能把握众多意义中的一种,并且是同一种(或者,在最坏的情况下,有意识地考虑到了极少数的可能意义)。为什么?

我讨论的这个秘密的答案你可能已经很清楚了,但我还是想说,我们如何看待语言和语言学习是很重要的。我们所有人都只抓住 112 种意义中的一种(并且是同一种),这是因为我们都参与了社会上长期以来进行的讨论——我们都参与了关于吸烟、疾病、烟草公司、有争议的研究结果、烟盒上的警告信息、吸引青少年吸烟的广告等许多复杂细节的讨论。

以这种讨论为背景,这句话只有一种意义。如果没有这种讨论——只有头脑中的英语语法——这个句子就有 112 种以上的意义。很明显,无论语法有多重要,都没有会话重要。会话打开了一种意义(或者极少数可能的意义,诸如让该句也涵盖因吸二手烟而患肺癌的人)。

我们还可以用一种技术性更强的方法来讨论这一问题:意义不仅是一个解码语法的问题,也是(并且更重要的是)辨别我们从话语中做出的众多推理中哪一个才关联的问题(Sperber and Wilson, 1986)。“关联性”与语境、视角和文化有密切联系。对于在特定时间特定地点的特定的人来说,我们通过参与他们的某种讨论而知道什么是“相关”的。如果在一个人们神经紧张的社会中有一些关于环境引发肺癌的重大讨论,那么该例句完全可以表示肺癌的流行在促使更多的人借助吸烟来平息他们的神经(2a + 3a + 4b)。

因此,我们得出如下结论:我们说话、写作不只使用英语,而且还使用特定的**社会语言**。社会语言的话语具有意义——或者至少可以说,它们被赋予了意义——这是因为这些话语根植于特定的社会讨论之中。虽然我只根据一句话(上述句一)建立我的观点,但我认为它们具有普遍的真实性。

要教授该例句的意义——或者教授任何句子的意义——就是要把句子植入会话的海洋里,该句就遨游在这个会话海洋里。要教授出现像该句这样的句子的某种社会语言,就是要把它们根植于用来充实(并反过来再现)社会语言的讨论中。

4.5 互文性

“社会语言”这个术语适用于用来促成特定身份,开展各种特定活动的特定的语言变体。一个单一的书面或口头文本可以用在一种社会语言中,或者它可以在两种或更多的社会语言中切换,或者彻底地混合。阿司匹林瓶子上的警告信息就是在两个不同的语言变体中来回切换。

但是,有时候,一种语言变体(社会语言)中的口头或书面文本会通过从同一语言变体或不同语言变体的其他口头或书面文本中吸收(“借用”)言语来实现这种切换。我们称这一过程为“互文性”。一个文本可以通过各种各样的方法从其他文本中吸收言语。它可以直接引用其他文本(如,“很有意思,鲍勃说,‘我决不会放弃’”),或者间接引用(如,“很有意思,鲍勃说他决不会放弃”),或者只是暗指知情的受话者或读者要理解的是从其他资源中借用的言语。

关于“互文性”,诺曼·费尔克拉夫(Fairclough, 1992: 84)是这样说的:“互文性的根本特性是一个文本充满了其他文本的片段。这种文本片段可以被明确区分或融入到新文本中,可以被新文本同化、排斥、讽刺地回应等”。

例如,下面这个文本是加利福尼亚州奥克兰市学校董事会支持在本市学校中讲“黑人英语”的正式提案的一部分:

> 鉴于许多实证性学术研究表明,非洲裔学生作为非洲文化和历史的一部分拥有和使用一种在各种学术研究中被描绘为“黑人英语(ebonics)”(字面意思是黑人声音)或泛非交际行为或非洲系统的语言……鉴于《联邦双语教育法》(《美国法典》第20条第1402款及以下条款)责令当地教育机构“提高能力以加强英语能力较弱的青少年课程教学计划的制定、实施和保持”。

这个文本是由学校董事会制定的一份官方政策文件。因此,它是用规则的社会语言写成的,风格清晰,有几个句子是以“鉴于”加逗号开头的(我们摘录的这一段中只有两个,但原文中有好几个)。“鉴于”后的每一个句子都是正式的复杂句,包含的主要动词是现在时(“表明”“责令”),后跟一个“宾语”从句,宾语从句又包含另一个完整句子的信息值。(见框4.2)。

框4.2 加利福尼亚州奥克兰市学校董事会支持“黑人英语”的官方提案分析

主 语	主动词 + that	从 属 句
许多实证性学术研究	表明	非洲裔学生作为非洲文化和历史的一部分拥有和使用一种在各种学术研究中被描绘为“黑人英语”(字面意思是黑人声音)或泛非交际行为或非洲系统的语言
《联邦双语教育法》	责令	当地教育机构“提高能力以加强英语能力较弱的青少年课程教学计划的制定、实施和保持”

因此,我们就有了一种非常独特的社会语言。但是,该文本完全是互文性的,它提到了其他文本中的许多内容。第一个由“鉴于”引导的句子中提到了语言学家的工作(“学术研究表明”),但没有直接引用其内容。然而,每一位语言学工作者都很清楚,语言学工作者的工作实际上是某一特定类型的语言研究。“黑人英语”“泛非交际行为”和“非洲系统”等专有名词都来自某类特定的语言学文本,或者与这类语言学文本密切相关。这类语言学研究主要是由非洲人或具有强烈黑人民族主义倾向的非洲裔美国人开展的,但在奥克兰宣布上述决定以后,有些专有名词得到了广泛的应用(如“非洲裔美国黑人英语”最初只在语言学领域广泛应用。见 Baugh, 2000)。

当然,奥克兰市的政策文件提到这种语言研究而没有提到其他的语言研究,这是有意义的,是有重要性的。此外,该文件并不直接引用这些语言学家,而是把他们的语言用作文件的一部分。这说明这类语言研究实现了某种程度的一致,理所当然地凌驾于其他形式的语言学研究之上。事实上,对于没有语言学专业知识的读者来说,提到“许多实证性学术研究”并合并这项研究中的言语而没有引用,会给人留下这样的印象:没有其他类型的语言研究与当前的问题有关。这种现象在公共政策文件中是比较典型的。在提到研究的时候,我们通常倾向于用一个支持政策文件中的政策的声音说话。

另一方面,第二个“鉴于”句直接引用《联邦双语教育法》——一项联邦立法,这是因为这份政策文件从某种意义上来讲是在尝

试以某种方式解释这项立法。第一个关于“黑人英语”的“鉴于”句已经尝试在某种框架下对联邦立法进行解释了。这份政策文件最终要证明的是,一些双语非洲裔学生有权要求得到联邦政府的援助,因为他们的英语水平本身没有问题,而他们在学校使用的英语标准方言水平有问题(他们的本族方言是“黑人英语”)。这种观点是完全合理的,因为语言学家没有严格区分不同的方言(比如,有些德语方言是不能互相解释的)和不同的语言(比如,有些德语方言和荷兰语方言是可以相互解释的)。

因此,奥克兰市的这个文本直接引述一款联邦法律,置入引号之间,允许周围的文字对引语进行解释。周围文字的一部分来自某类语言学研究,该研究不是被直接引用,而是直接融入到文本之中。

4.6 会话(黑体的)

我前面说过,“这些社会语言的话语是有意义的——或者至少它们被认为是有意义的——因为话语嵌入在具体的社会讨论中。”现在,我所说的“讨论”的意思就更加清楚了。我们在谈论事物的时候,比如围绕着堕胎和吸烟等问题进行一般性的社会讨论时,我们就在使用“讨论”这个词,当然在一定程度上是隐喻性用法。我们谈论的是在媒体上、读物中以及在与他人的交流中围绕在我们周围的公开辩论,而不是任何具体的人之间的任何具体的讨论。关于某种问题(比如堕胎、吸烟、赌博、女性主义、反歧视行动,等等),你知道辩论的“双方”是谁,是怎么辩论的,辩论“双方”都是些什么人,等等。有些问题社会上的人都知道,有些问题只有特定的社会群体才知道(比如,在某一学术领域中进行的大讨论)。这种知识是一种长期存在的背景,你可以根据这种背景来解释你所听到所读到的东西,或者根据这种知识你可以规划你自己的谈话和写作。

我将这种公开的辩论、争论、主旨、话题或主题称为黑体的**会话**⑦。这是隐喻性说法,就好像关于堕胎或吸烟的辩论各方在参加一项重大会话(或辩论或争论,随便我们怎么称呼)。当然,这个黑体的**会话**是特定的人在特定的时间、地点进行的多种交流活动混杂

⑦ 原文作者用大写C的“Conversations”,译文中改用黑体,参见注释②。——译者注

而成的。

现在我举一个例子来阐述我的观点。当前盛行企业（“在企业宣传中”）宣布“核心价值观”，企业期望创建独特的公司“文化”（Collins and Porras，1994，例子在第68-69页）。例如，大型制药商“约翰逊和约翰逊公司”宣布的核心价值观包括：“公司存在的目的是减轻痛苦和疾病”“机会均等，按能取酬”，还有其他几个核心价值观。

这时，人们可能想知道烟草公司的核心价值观是什么。以我们大多数人都熟悉的**会话**——关于美国及其历史，关于吸烟等——为例，我们几乎可以推测出其核心价值观。比如，以销售烟草为主兼营其他多种产品的大公司“菲利普莫里斯”的核心价值观包括：“个人的自由选择权（吸烟、随心所欲地购买）值得保护”“成功——追求最好，击败对手”“鼓励个人创新”，以及与“约翰逊和约翰逊公司”的宣言类似的说法“机会基于功劳，而不是基于性别、种族或阶级”。

我们都很容易把菲利普莫里斯公司的核心价值观与美国的个人主义和自由主题联系起来。请注意“个人创新”和“按能取酬”既为“约翰逊和约翰逊公司”的核心价值观，也是“菲利普莫里斯公司”的核心价值观。这两个价值观在两种情况下呈现出不同的色彩。在第一种情况下，呈现的是人道主义色彩，而在第二种情况下则具有“人人为己”的色彩。“人人为己”的色彩来自于我们对“吸烟**会话**”辩论各方理解的结果。在这一**会话**中，我们知道个人自由和社会责任是相互冲突的。

请注意价值观、信仰和目标在我所谈论的这类**会话**中是如何发挥作用的。我们知道，在这个**会话**中，有些人持有的价值观和信仰符合个人主义、自由和“美国方式”，而其他人所表达的价值观和信仰符合他人的权利和社会责任，从而使人免受伤害，免受因人自身的欲望而给自己造成伤害，等等。反过来，这两种价值观和信仰取向与以下两种区分历来有联系，即关于政府职责和政府角色的信念。

此外，在这次**会话**中，香烟这样的物体或烟草公司这样的机构或吸烟这样的行为等在**会话**中是承载意义——象征价值的，但这是二分的意义。吸烟可以被看做嗜好，表达了自由但缺少对他人的关爱。问题是，那些熟悉这个**会话**的人知道香烟、烟草公司和吸烟的可能意义，就像他们可以在例句一的112种可能意义中选择一种意义一样。

参与**会话**的主题和价值观散布在大量的文本和媒体中。它们

是不同**话语**之间历史争论的产物,例如进化论生物学家的**话语**和原教旨主义创造论者的**话语**之间的历史辩论。随着时间的推移,这种历史辩论构成了社会上很多人都有一定了解的**会话**。出于这个原因,在不激发人们思考这种辩论并试图用特定术语解释报纸上的报道的情况下,一份报纸无论如何都很难对进化论展开讨论。

当然,今天的人们往往知道这些主题和价值观,却不知道过去曾经产生、维持它们并使它们流传至今的历史事件。例如,19世纪,美国马萨诸塞州法院被要求把逃亡奴隶返回给他们在南方的"奴隶主"(von Frank, 1998)。这些诉讼战,伴随着报纸上或公众集会上的争论,涉及几种**话语**当中的两种不同的**话语**(例如,与黑人教会相联系的几种**话语**,以及与马萨诸塞州19世纪包括牧师、医生、律师等从业人士在内的自由黑人相联系的几种**话语**。注意,由于他们是非洲血统,出生在美国,但没有正式公民身份,所以不知道该怎么称呼这些人)。

爱默生和梭罗等人主张的**话语**倡导自由、个人责任和个人道德,构成了一套高于州政府、联邦政府或法院立法之上的"法律"。他们主张不仅不返回奴隶,而且不遵守法院和联邦政府官员强制执行的要求。另一种**话语**与民族政治和商业精英密切相关,主张法制,哪怕是让奴隶失去自由,让自己失去良心。

这两种**话语**绝不仅仅是"宣言"和"信仰"。例如,19世纪马萨诸塞州人作为"超验主义者"(爱默生及其同事的追随者),在思想上、身体上以及社会实践中有标记自己身份的独特方式,有参与社会活动的独特方式。社会活动被看做是这种身份的重要组成部分。

今天的许多人都不知道19世纪在马萨诸塞州乃至全美各地进行的关于逃亡奴隶的大辩论(当然辩论促使了南北战争的爆发)。然而,这些辩论的相关主题和价值观被维持、转变并流传了下来,仍然是20世纪中叶至今仍在进行的**会话**(如民权运动)的一部分。

当然,我还必须补充的是,在马萨诸塞逃亡奴隶事件中还有很多其他重要**话语**也发挥了重要的作用。黑人也是一些综合**话语**的一部分,他们也有自己独特的**话语**。此外,所有**话语**相互作用,构成了既相互联系又相互冲突的复杂关系,**话语**之间存在着重要的重叠(如超验主义者和约翰·布朗关于废除奴隶制的独特**话语**与暴力**话语**之间的重叠)。

因为人们一般不了解**话语**之间的历史冲突,所以往往较容易学习**会话**,而不是直接学习**话语**。不过,揭示当前**会话**的历史经

验总是重要而有趣的。但问题是,**话语**的历史互动导致了某些辩论(“**会话**”),比如,关于吸烟或种族的辩论,已经被社会或社会群体广为熟知,甚至被本身不是这些**话语**的成员,甚至不知道这些**话语**历史的人所熟知。

4.7 作为调查工具的社会语言、互文性、会话及话语

在本书中,我非常现实地讨论了“社会语言”“互文性”“**会话**”和“**话语**”等术语。也就是说,我一直把它们当作存在于心灵世界和物质世界中的事物来谈论。而且,我相信,这也是理解它们的意思,理解它们为什么以及如何在话语分析中如此重要的既真实又简单的方法。

但重要的是要认识到,这些术语最终是我们作为理论工作者和分析者谈论世界并进而构建世界、识解世界的方法。因此,我对它们有着浓厚的兴趣。“社会语言”“互文性”“**会话**”和“**话语**”是“调查工具”,是“思维手段”。它们可以指导我们就一个书面或口头语言块提出几个问题(见框4.3):

框4.3 我们可以就一个语言块提出的问题:

A. 这段话涉及哪些社会语言?哪种“语法二”模式表明了这一点?不同的社会语言相互混合吗?怎么混合?

B. 这些社会语言促成什么社会情景身份的确立和什么社会情景活动的开展?

C. 这段话涉及哪种**话语**或哪几种**话语**?在指明社会情景身份和社会情景活动时,除了语言之外,其他“素材”(“心理素材”“情感素材”“世界素材”“互动素材”以及非语言符号系统等)是如何产生关联的?

D. 关于这门语言,(在制度上、社会上或历史上)不同**话语**涉及哪种关系?不同的**话语**是如何平行发展又相互冲突的?

E. 哪些**会话**(关于话题或主题的公开辩论)与理解这门语言有关?这门语言(在制度上、社会上或历史上)**贡献**了哪种**会话**,如果这些**会话**存在的话?

F. 互文性在文本中是如何运作的?也就是说,文本引用、暗指或者从其他口头的或书面的资源中借用言语的方式是什么?互文性在文本中发挥了什么功能?

5 情景意义和话语模式

5.1 意 义

在这一章我们将主要讨论“情景意义”和“话语模式”这两种调查工具。单词在语境中的意义不是笼统的，在不同的语境中有不同的意义。同时，我们也会看到单词的意义与不同的社会文化群体紧密相连并随之变化。

这一章还将讨论一个关于人类心智的观点。传统的认知心理学心智观倾向于把人类心智看做一种“规则遵守”的手段，其运作方式既抽象又宽泛。这里采用的观点是把人类心智看做一种“模式辨认”的手段，其运作方式主要是储存经验并从经验中发现模式。

为了形成意义的情景观（“情景”指的是“基于实践和经验”），我将考虑两个领域。第一个领域是关于考察儿童怎样获得词义的。第二个领域是关于考察科学家和“普通”人是怎样使用“相同”的单词来表达不同的事物的。在这两个领域里，任何单词或短语的意义都是多重的、灵活的，随着情景的变化而变化。

当然，即便不做详细讨论，任何人都知道词汇在不同的语境中具有不同的意义（有不同的情景意义）。例如，一个简单的词语“咖啡”在不同的句子中具有不同的意义。每种意义都暗含了一种不同的语境：“咖啡洒了，拿把拖把去”（液体咖啡）；“咖啡撒了，拿把扫帚去”（咖啡豆或颗粒）；“咖啡撒了，再摞起来”（听装或包装的咖啡）；“咖啡冰激凌不错”（一种口味）。

在5.2节我将对话语分析工作者可以采用的两种分析方法进行对比。一种分析方法涉及一般意义，我们的讨论就从一般意义开始。这种分析方法会揭示单词和短语的意义到底有什么样的

普遍性。另一种分析方法涉及词汇在实际语境中应用的具体意义,这种分析方法我们将在5.3节讨论。5.4节考察儿童是怎样在具体语境中学习单词的具体意义的。5.5节引入了“文化模式”的概念,我称之为“**话语模式**”。**话语**模式很大程度上是头脑中无意识形成的理论,可以帮助我们理解文本和世界。5.6节考察同一个词语在“日常”生活和科学研究中具有的不同意义。接下来的几节详细叙述了“情景意义”的概念(特殊社会文化群体在特殊语境中使用的意义)。从这个意义上来讲,我认为意义既是一种行为过程(在一定程度上在使用现场获取),也是一种社会过程(我们受到与各社会团体的关系的影响)。

5.2 形式与功能分析

关于意义,话语分析工作者可以采用两种分析方法。一种是语言形式(结构)和语言功能(意义)之间比较一般的**相互关系**的研究。我们称之为**形式—功能分析**(form-function analysis)。另一种是语言和语境之间更为具体的相互关系的研究,我们称之为**语言—语境分析**。尽管这两种分析方法是相关的,我们仍然依次讨论,先从形式—功能分析开始。

语言学家们使用“形式”这个词来指称语言的结构,比如词性(如名词和动词),短语类别(如名词短语和动词短语),或小句类别(如独立小句和非独立小句)。他们使用“功能”一词来表示某一特定形式可以沟通的意义类型或者某一特定形式可以实现的交流活动(目的)。语言是一种工具,可以用来实现很多不同的目的(不只是一个目的)。我们可以区分任何工具的形式和功能,不只是语言的形式和功能。锤子有特定的形式——形状和材质,而这种形式非常合适承担某种特定的功能(目的)(如锤打、敲击、拔出钉子),当然也可以承担其他一些功能(目的),但不太合适(比如耙地或开罐)。

语言中的特定结构或形式被用来实现某种功能(即,表达某种意义或实现某种目的)。例如,下面例句一(改编自 Gagnon,1987:65)是我们在第1章见过的句子(参见本书第1章):

1. 虽然辉格党和托利党都只局限于特权阶层,但他们代表不同的派别。

为了把问题解释得更清楚,在首次提到表示形式或表示功能

的专业术语时,我都使用黑体字,之后表示形式的专业术语用黑体,表示功能的专业术语用黑斜体字。

例句一包含两个小句,一个是**独立**(或**主要**)小句("辉格党和托利党代表不同的派别"),一个是**非独立**小句("虽然他们都只局限于特权阶层"——连词"尽管"表示这个小句从属于或依赖后面的独立小句),这些是对**形式**的陈述。独立小句的功能之一是表达***断言***(assertion),即表达说话者/写作者的一种***声言***(claim),非独立小句的功能之一是表达没有被断言但***被假定***或***被理所当然***的信息,这些是对***功能***(意义)的陈述。

英语中的非独立句通常跟在独立句后面——因此,上述例句一的更常见的表达方式是:"辉格党和托利党代表不同的派别,虽然他们都只局限于特权阶层。"在例句一中,非独立句被**前置**(放在整个句子的前面),这是一个关于形式的陈述。这种前置的功能之一是把该小句的信息***主位化***(thematized)(Halliday, 1994),即信息被视为出发点或主位化的重要语境,我们通过这一语境来理解其后的独立小句的声言,这是一个关于功能的陈述。

总之,关于形式—功能的映射,我们可以说,例句一使得非独立句("虽然辉格党和托利党都只局限于特权阶层")成为理所当然的、认定的、无可争论的但同时也是重要的(主位化)语境。通过这一语境我们考虑,也许是争论,独立小句中的主要声言("他们代表不同的派别")。我们可以说,非独立小句是一种让步(其他历史学家可能更愿意把这种让步称作断言点,并因而使用不同的语法)。

在形式方面,所有的话语分析方法都超越了语法结构的传统解释(传统的只局限于句子中的关系),考虑跨句子的结构或模式。例如下面两个句子(改编自 Gagnon, 1987: 71):

> 2. 大众民主时代遥遥领先。但是,代议制原则是可靠的,正如法律是可靠的一样,它承诺保护所有公民免受任何形式的独裁统治。

第一句话的**主语**是"大众民主时代",第二句话的主语是"代议制原则"。**陈述句**中的**主语位置**(一种形式)是一种表达句子***话题***(一种功能)的语法结构。从实体命名的意义上来看,话题是对实体所做的声言,并根据这个实体对声言进行争论。引导第二句话的**连词**"但是"是在两个话题之间建立意义***对比***(一种功能)的一种形式,这明确指出,一个政府可以是代表性的,但不一定代表一个国家的全体人民(这构成了"大众民主")。在这里,我们看到

跨句子的不仅仅是句子间的形式模式（结构）（即第二句话中的“但是”通过一种特别的方式把第二句话和第一句话联系了起来）是如何与功能（意义）建立联系的。

从根本上来讲，各种形式的话语分析都涉及形式—功能的匹配。当然，不同的话语分析方法在如何谈论形式和功能方面有着不同的观点。例如，有些方法扩展了形式的概念，不仅考虑语法和跨句子模式，而且考虑诸如停顿、重复、修正、凝视、语速以及话轮的时间把握等（Ochs *et al.*，1997）。反过来，所有这些又与它们在交际中所承担的不同功能相关。

另外，不同的话语分析方法在如何阐释形式与功能相互**关联**这一点上存在不同的观点。我所赞同的一种观点是这样阐释的：由于一个群体或多个群体之间的交流历史是不断重复的，从某种意义上来说是已经形成了定势，因此一个特定的形式可以使受话者/读者自然地“猜测”出其所表达的特定意义，虽然情况并非必然如此，因为说话者/写作者可能会“打破常规”，创造新形式和新功能。

不过，与形式相关的意义是比较宽泛的（比如“断言”“理所当然的信息”“对比”等）。实际上，它们只代表形式或结构的**意义潜势**或**意义域**（就像我们可以谈论锤子的可能使用域而不知道锤子在特定场合的实际用途一样，这也是需要我们研究的）。形式或结构在特定使用环境中所承载的更加具体的或更加情景化的意义必须在以下类型的分析——语境分析中加以推理。

在进入下一节的讨论之前，我想解释一下“意义潜势”或“意义域”的含义。一个词语，比如“猫”，是一个可以承载一系列不同意义的形式（“猫”既是一个语素，也是一个完整的单词，同时也是一个名词）。例如，在一个语境下，当我谈到我的宠物时说“猫饿了”，这时“猫”代表一只活着的宠物猫。在另一个语境下，当我谈到我姑姑的瓷塑猫时，我说“猫刚从窗台上掉下来了”，这时“猫”代表一件装饰品。当然，在其他语境中这个词还会有其他的具体含义。我们总体上可以说，意义域——所有这些在一定程度上“像猫一样的”意义（即所有这些都与我们称为“猫”的动物相关）——是形式所匹配的一般功能。但是在具体的语境中有更加具体的“像猫一样”的意义类型。

5.3 语境分析

至此,我们所谈论的形式与功能的一般相关性有时也被称为**“话语型意义”**(Levinson, 2000)。也就是说,在英语这类语言中,有某种特定的形式(比如独立小句和非独立小句,句子主语和宾语,名词和动词等),它们与某种类型的功能或意义相关联。这种功能或意义就是我前面所说的“意义潜势”。然而,当我们真的说出或写下一个句子时,它也可以称为**“话语标记意义”**,或者我所说的**情景意义**。情景意义的产生是因为特定的语言形式在特定的语境中承载特定的或情景的意义。

“语境”一词指的是一个伴随语言使用不断扩大的因素集合,包括物理背景,在场的人(以及他们知道并相信的事物),特定话语产生前后的语言,相关人的社会关系、种族、性别、身份,以及文化、历史和体制因素等。

当代话语分析方法大多认为语言和语境的关系是**自反**的。“自反”是指话语影响语境,同时语境也影响话语意义。比如,“How areya?”这一表达形式(“How 问句”,“you”的省略形式,“are”和“ya”的组合)传递了一种非正式的语境信号,在这个语境中对话双方的地位相当。与此同时,我们使用这样的词语(这类词语因而具有了传递这种语境信号的能力)是因为我们置身于这样的语境之中。词语和语境是互动的。

我们现在讨论一个“话语型意义”(意义潜势)的例子,作为对“话语标记意义”(情景意义)的对照:“咖啡”这一任意形式(其他语言使用不同的声音形式来表示咖啡)与“咖啡”实体(这就是它的意义潜势)的意义相关。在更具体的层次上,我们必须使用语境来确定“咖啡”的意义。在一个语境中,“咖啡”指一种棕色液体,在另一语境中则指一种颗粒,也可以指某种浆果,在其他语境中它还会有其他的所指,比如一种风味。

我们再看一个潜势意义与情景意义对比的例子。这一次不是在像“咖啡”这样的词汇层面,而是在句子层面。我们还以句一为例(“虽然辉格党和托利党都只局限于特权阶层,但他们代表不同的派别”)。我们前面说过,独立小句代表一个命题(表明某种真实的声言)。但这种一般意义上的形式—功能关系在实际使用语境中的具体层次上可以表示不同的事情,事实上甚至完全可以被缓和或减弱。“命题”只是一种捕获“独立小句”的一般意义或

意义潜势（或意义域）的方法。这种独立小句在具体语境的意义潜势或意义域中呈现不同的具体意义。

在一种语境中，比如对于两个志同道合的历史学家而言，“辉格党和托利党代表不同的派别”这一声言只是对一个“事实”的***提醒***。而对于两个观点完全不同的历史学家来说，同样的声言可能被认为是一种***挑战***（尽管***你的***声言所说的共同阶级利益意味着政党之间没有实质性差别，但在17世纪的英国，辉格党和托利党之间确实存在着极大的差别）。当然，作为舞台戏剧的一部分，关于辉格党和托利党的声言并不是一个“真”命题，而是一个***假***命题。

此外，“特权”“斗争”“派别”等词在不同的语境中会呈现不同的意义。例如，在一种语境中，“特权”可能表示“富裕”，在另一语境中可能表示“有教养”或“有文化”或“与政治有关”或“出生在地位较高的家庭”或所有这些的综合。

5.4　儿童词汇意义的习得

现在我想更深入地讨论一下情境意义的概念。我们看到，词语（如“猫”或“咖啡”）具有特定的意义潜势或可能的意义域，但在具体的使用语境中呈现出相当具体的意义。这一过程始于儿童时代的语言学习，以及意义在语言中的运作方式。在这一过程中，我们会看到人的经验世界以及人在这种经验世界中发现的模式对于语言意义的本质的重要性。

现在我们再举一个小女孩学习“鞋子”一词的例子。起初，她只用这个词表示她母亲衣橱里的鞋子。但最终她“过度扩展”了这个词的意义（超过了成人使用的范围）。现在，她不仅使用这个词表示鞋子，而且还把玩具熊没穿鞋的脚称为鞋子，把玩具的一支胳膊当作鞋子递给成人安装在玩具熊上，给玩具熊穿上袜子，还把褐色甲虫的图片当作鞋子（Griffiths，1986：296-7）。

此时，小女孩把“鞋”这个词与各种不同的语境联系在一起，每一种语境都包含一个或多个显著“特色”，激发这个词语的使用。甲虫的图片与“鞋”的联系可能是因为甲虫和鞋子一样具有“光亮”“坚硬”和“椭圆的形状”。玩具熊的手臂和“鞋”的联系在于“适合于身体”以及“与肢体相关”等特征，等等。

小女孩处理意义的方式甚至对成人来说也是很典型的。当然，她还必须了解鞋的全部特征，在具体的语境中参照这些特征，来称某物为“鞋”。但是，更为重要的是，她还必须认识到，与激发

词语使用的不同语境相关联的特征并非随意列举。相反,它们"结合在一起",形成被特定社会文化群体的人当作具有重要意义的某种**类型**。

举例来说,鞋的特征,如"坚硬""发亮""有形""刚性鞋底""纯色""细鞋带"等,往往"结合在一起",形成一个类型。这一类型可以划分出一类鞋,比如正式鞋。另一方面,"柔软""粗鞋带""可能有花边""灵活销售""由具有某种特征的材料制成""具有某种特征的外观/设计"等,往往"结合在一起",形成另一种类型。这一类型又可以划分出另一类鞋,比如运动鞋。还有其他特征可以用来划分鞋的类型。

我要指出的是,把这些类型组织成语言并不是一件很容易的事情。这一点在任何情况下都很清楚。我们下面会看到,在很多情况下,这种类型真的是**无意识的感知**问题,而不是有意识的思想问题。此外,一个类型中有的一些特征总是出现,而有些特征在某些情况下出现,在其他情况下又不出现(比如上述"可能有花边")。

有些特征类型,比如"有一个人脚的形状""裹着大部分脚""具有适合于脚的灵活性""相对坚硬"等"结合在一起",可以划分出鞋的总类。然而,即便是这些也不是构成一般意义上的鞋的"充分必要"条件。"边缘"情况仍然存在,比如鹿皮鞋(硬度不够)、凉鞋(裹得不够)。当小女孩遇到这种情况时,她就会在"鞋"这个词的使用语境中寻找类型或次类型。

5.5 情景意义和文化模式/话语模式

所以,词义的一个重要方面是:我们人类在我们的经验世界中**识别**特定的类型。这些类型(比如"柔软""粗鞋带""可能有花边""灵活销售""由具有某种特征的材料制成""具有某种特征的外观/设计"=运动鞋)构成了"鞋"这一词语的许多**情景意义**中的一个。在一位少年说"我今天打不了篮球,我没有鞋"这一语境中,"鞋"的情境意义是上述运动鞋的类型(实际上是受青少年欢迎的更具个性化的篮球鞋类型)。这句话当然不意味着这位少年鞋柜里没有其他鞋。

但是,意义总比类型丰富。儿童学习词语意义不能止于此。对于成年人来说,词语除了涉及类型之外,有时还涉及对类型的"粗糙"**解释**(Anglin, 1977;Keil, 1979, 1989):为什么这些特征通

过这样的方式（至少对我们这个社会群体中的人来说）结合在一起？

也就是说，类型只有在该领域某种因果模式或“理论”中才有意义——比如鞋子的领域是脚和鞋袜。也就是说，“普通”人和科学家一样形成、改变和“处理”理论。然而，普通人的“解释”“模式”或“理论”在很大程度上是无意识的，或者至少不会轻易地得以充分阐明，而且往往在某些方面是不完整的。这并不意味着它们本身不深入、不丰富。

比如说，为什么“鞋”这个词有不同的情景意义，我们可以以什么为基础来改变原有意义、添加新意义？与“鞋”相匹配的“解释理论（explanatory theory）”需要处理这样的事实：人们为了保护自身而穿衣服（特别是鞋），但衣服本身也是时尚（流行）物品，不同种类的衣服适合或不适合不同的任务和活动。不同的社会和文化群体，不同年龄和性别的人群，有不同的关于鞋的“解释理论”。此外，这些理论本身概括了什么“身份”的谁为了什么目的穿什么鞋的观点。

小女孩最终将逐渐形成一个关于鞋的领域的“理论”（更确切地说，将逐渐与她的社区一起分享一个大致默契的“理论”）。在这一理论中，“高层次”的概念，如“保护”“风格”和“活动”等发挥作用。这一理论使小女孩发现的类型具有意义，因而引导小女孩区分更深入或更复杂的类型。

这些理论植根于学习者所在的社会文化群体的实践中。例如，一些非洲裔青少年和白人青少年（虽然两个群体随着时间的推移在互相影响）对鞋，特别是运动鞋有着不同的理论。我认识的一些妇女对鞋的理论与我对鞋的理论是不同的，且差异非常明显。她们区分了更多种类的鞋，并给它们赋予了不同的价值。

因为这些理论植根于社会文化群体的实践中，因而称为**文化模式**（D'Andrade, 1995; D'Andrade and Strauss, 1992; Holland and Quinn, 1987; Shore, 1996; Strauss and Quinn, 1997; Holland *et al.*, 1998; Bartlett and Holland, 2002）。文化模式的碎片存在于人的大脑中（不同的人有不同的碎片），其他的碎片存在于文化群体的实践和背景中，因而根本不需要保留在大脑中。认识到这一点也是很重要的。以后我们还会回到这个问题上来，在第6章我们也会再次讨论这个问题。

因此，除了情景意义之外，每个词语都与某一文化模式相联系。文化模式通常是一个完全或部分无意识的解释理论或“故事情节”。解释理论或“故事情节”与一个词语或概念相联结——词

语或概念碎片分布在一个社会群体中不同的人身上,有助于解释为什么该词语拥有的不同情景意义和可能性远远多于特定社会文化群体真正拥有的情景意义和可能性。比如许多美国人接受所谓的"成功模式"(D'Andrade, 1984)。这一文化模式(解释理论,故事情节)的思想是这样的:"在美国,只要努力工作,人人皆可成功"。这有助于让更多的人在意"成功"和"失败"之类的事情。当然,这种模式把有些元素(比如贫困)背景化了,从而有可能导致人们对没有取得成功的穷人的指责,甚至会使人们认为他们"懒惰"。

然而,用"文化模式"这个术语并不恰当。并不是所有属于某一特定模式的人都是相同文化的成员,也不是某一较大文化中所有的人都属于相同的模式。例如,在第6章我们会看到,中产阶级家庭的说话做事方式与工人阶级家庭不一样,比如他们拥有不同的亲子关系文化模式(理论),尽管工人阶级家庭也属于同一个更大的"美国文化",不管"美国文化"是什么含义。"**话语**模式"("黑体"的**话语**)这一术语相比之下较恰当,因为这些理论是与特定的**话语**相联系的,即人在社会上所承担的特定社会文化身份,比如"中产阶级父母""工人阶级父母""雅皮士消费者""某种非洲裔青少年""传统教师""企业主管"等。

因此,尽管"**话语**模式"听起来比较笨拙,但我还是更倾向于使用这个术语,而不用"文化模式"。"**话语**模式"通常是人们不自觉地拥有的"理论"(故事情节、图像、解释框架等),并使用这些"理论"来认识世界,认识他们在世界中的经验。这些"理论"往往过于简化,只试图捕捉一些主要信息和背景细节,使我们无需同时考虑所有的细节就能够在世界上行事。从这个意义上来讲,它们就像陈词滥调,虽然我们应该记着,所有的理论,甚至公开的科学理论,也是对现实的简化,目的是要通过强调某些重要信息而舍弃一些细节,来帮助我们理解复杂的现实。我们将在第6章更详细地讨论**话语**模式。不过,我们要认识到,有些**话语**模式("理论")由许多不同的**话语**所共有,而有些则可能是只局限于一个或少数几个**话语**。这一点也很重要。

举例来说,"真正的男人"喝什么酒的**话语**模式在不同类型的酒吧也不尽相同(不同类型的酒吧形成不同类型的酒吧**话语**),就像形成"真正的男人"的**话语**模式实际上所做的那样。我曾经去过一些酒吧,在这些酒吧里"真正的男人"不喝酒,虽然可以喝啤酒,但不是精品啤酒。另一方面,"只要努力工作,人人皆可成功"("成功模式")的**话语**模式(理论)在美国很多不同**话语**中原来是

忠实于谈话(虽然不总是忠实于行动)的。比如,上层中产阶级的各种专业人士和工人阶级的各种人士谈话的方式就好像他们都接受这种"理论"或**话语**模式一样(Strauss, 1992)。

5.6 科学内外的情景意义

如果我们现在转到另一个领域——科学家和"普通"人对"相同"词语的不同理解方法——我们会再一次看到词语意义在不同语境中的变化,包括在特定**话语**(如,物理学家的话语)内部和不同**话语**之间(如,物理学家和"普通"人之间)的变化。我们还会看到,词语的情景意义是如何与连接特定社会群体及其典型**话语**的不同**话语**模式相联系的。我们也会看到,这些不同的社会群体经常就权力、地位、知情"权"等彼此竞争。

"普通"人对科学的理解一度成为教育中的一个"热门话题"(如,Gardner, 1991; Bruer, 1993)。让我们简要地讨论一项具体研究,该研究哀叹"普通"的"外行"人在思考"科学概念"方面的糟糕表现。那就是奥斯本和弗赖贝格在他们《学科学》(Osborne and Freyberg, 1985: 8-11)一书(现在已是经典书)中论述的关于儿童对光的理解。

他们通过一组照片研究了儿童对光的看法。其中一张照片是一个人(确切地说是人物线条画)面对着桌子上的一根蜡烛。然后他们问小孩这样的问题:"蜡烛发光吗?""光发生什么现象了?""光能走多远?"有些孩子给出的答案"在科学界是被接受的"(p. 9),而有些孩子的答案则不被接受。此外,他们的回答与年龄无关。有些九至十岁的孩子给出的答案是"可以接受"的,而有些十五岁的孩子虽然能够成功地界定"反射"和"折射"等术语,但他们给出的答案却是"不可接受"的。其实,这也没什么值得惊讶的,因为很多成年人在回答这类问题时给出的答案也是很"幼稚"的。

许多孩子称,烛光只能走很短的距离("最多一米""大约一尺")或者停留在蜡烛上("只是停在那里发光""停在那里"p. 9)。有些孩子说光的传播距离取决于白天还是黑夜,他们说夜晚光传播得较远。甚至有许多在学校里上过光学课的学生也表达出这种观点。"虽然教学可能会影响学生对这一现象的看法,但效果显然不大"(p. 9)。

> 我们如何解释有些孩子对光的"奇怪"想法呢?从我们的研究中可以明显看出,儿童的思想受到他们以自我为中心的或者以人为中心的世界观的强烈影响。比如,认为烛光的传播距离和烛光到被它照亮的物体间的距离一样远。如果**他们**(儿童)看不到照亮的物体,那么光线就没有走那么远。白天,半米之外的物体都不会被烛光照亮,但夜晚情况就不一样了。
>
> (Osborne and Freyberg, 1985: 11)

你可能会问,"人们"(对很多这类任务来说,也即是"我们")怎么这么"愚蠢"?我认为,其实并不是人们愚蠢。如果从某种完美的意义上来说,我们所指出的"烛光能走多远?"这类问题的**正确答案**是我们的科学教育者认为"不正确"的答案,即"不是很远"(虽然"正确"的科学回答是可以传播无限远,除非触及了物体),我们就会发现,其实人们并不是这么愚蠢。因为在很多"日常"语境中"光"的**意思**是**照亮**(或与**照亮**"混淆",或者用一个不太令人反感的词语"混杂"),而"照亮"是一个范围,观察者可以在这个范围中看到光的可见效果。另外,这个范围在夜晚确实比在白天大。

让我再举一个例子来说明这一点。奥斯本和弗赖贝格还指出:"……有些孩子认为糖在热水中溶化以后,就'除了味道什么也没有了'"(p. 58)。但是,当把固体放入液体并完全溶解,描述这件事情的正确的**日常方法**是说固体"消失了"。在日常的非科学实践中,这里的"消失"并不是说"所有的物质,包括科学家可以发现的所有神秘物质(比如分子或原子)都不存在了。"相反,它的意思是说,我之前看到的一些物体现在看不见了。日常词语"消失"根本不是科学或者科学家所"指"。像"除了味道什么也没有了"这样的描述在我们日常语境中是绝对正确的。

还有另外一种方法来观察这里发生的事情。我们称"普通"人,而不是称"专家"(比如物理学家、医生、律师)所思考、行动和交流的所有语境为"生活世界"。当然,即使是专家也在他们职业或专业**话语**(比如物理世界)之外的生活世界中度过了许多时间。事实上,不同的社会文化群体中有很多具体的生活世界,因为不同的社会文化群体作为"普通"的非专业人士有不同的思考、行动和谈话的方式。

我们认为这是一种认知科学研究。在这里,一种语言、实践和思考形式,即"职业物理学家"的形式在被另一种形式——在生

活世界中发现的形式所代替。生活世界形式被认为是科学形式的错误说法。实际上,生活世界形式并没有像科学形式那样竭力做到"正确"。

这种行为的结果必然是科学"打入"生活世界,贬低日常认识方法。这实际上也是儿童的科学课往往学得不好的一个原因。我认为,这也暗示了一种关于思考方式的错误观点。这个例子和我们之前对儿童词汇意义习得的讨论表明,词语与词语所固有的一般概念没有关系。

综上所述,我们认为与词语相关的意义是情景意义。在生活世界的语境中,人们盯着灯或者一幅蜡烛的图片,问"光能走多远?"这样的问题,这时与"光"相关的情景意义就是"照亮"以及"笼罩"在光亮中的空间。在物理学语境中,与"光"相关的情景意义有多种,其中一种(但仅仅是其中一种)是"光波"传播无限远,并且可以平面反射。在舞台语境中,与"光"相关的情景意义又会不同,比如各种"灯光效果"。

此外,我们"生活世界"中"光"的多种情景意义与关于光(如,空间"充满"了光,否则就"充满"了黑暗;光是健康良好的;光源产生光,等等)的"**话语**模式"(理论)是相联系的。物理学家世界(如光波和粒子等)中"光"的多种情景意义也与理论相关。这里的理论是正式的、明确的理论(如电磁理论或光子理论)。我们可以说这种理论是物理学家的光的"**话语**模式",而不是"普通"人的光的"**话语**模式"。

通过以上讨论,我们应该明白,词语的情景意义与特定的**话语**相关。物理学家对词语"光"的**话语**与生活世界对"光"的**话语**有着不同的情景意义。

5.7 情景意义是"组装"

至此,我讨论了人类通过经验识别词语具体情景意义的不同模式。但这种讨论方式过于静态化了。另一种讨论情景意义的方法是强调我们在说话、听话和行动时对各种特征的"现场"**组装**(Barsalou, 1987, 1991, 1992; A. Clark, 1993)。我们在语境中现场组合特征,以构成词语模式或情景意义。

不同的语境要求不同的情景意义组合方式。正式婚礼要求为"鞋"组合一种情景意义;在公园打篮球则要求为"鞋"组合另一种情景意义。如果一个人不幸变穷,无家可归,他可能马上就学

会为“鞋”组合一种新的完全不同的情景意义。

“概念”或“意义”是在与语境整体互动中现场“制造”的。有时候,这些组合由于过去在许多场合中几乎以同样的方式组合过多次,因此变得程式化、机械化了;有时候,它们又需要为新语境进行新组合。在语境或世界特征改变时或者相对较新的语境出现时,往往可能产生新组合。话语模式引导组合过程,而组合过程反过来帮助转换和改变**话语**模式。**话语**模式(通常部分地,有时是不一致地)解释某种组合为什么与某种语境相联系以及是怎样联系的。

因此,我们可以通过识别特征模式或者组合特征模式的方式谈论人。这是谈论同一件事情的两种方法。不过,第二种方法的优势在于强调意义是一种积极过程。即使在很多情况下组合太程式化、常规化,但不太程式化的组合潜势依然存在。

“组合”谈论法还有一个优势。到目前为止,我们以过于静态的单维方法处理语言和语境之间的关系。我们谈话就好像“语境”就在“那里”,语言就是适应语境的。但正如我们在第2章所说的那样,语言和语境之间的关系是双向的、动态的。我们确实根据语境识别或组合情景意义,但我们也根据我们组合的情景意义以某种方式而不是其他方式来解释语境。

如果我说“甜言蜜语”,组合特定语境中的情景意义,我是在使用浪漫语境又是在创造浪漫语境。我们还可以看到,情景意义并不只在我们的头脑中。它们是在交流中相互协商的结果。我的“甜言蜜语”可以被看做是一个**创造特定语境**的“请求”(使他人为我的言行赋予特定的情景意义)。这一语境可以被对方以某种方式接受、拒绝或反驳。

情景意义是我们在某一特定语境中交流时基于对语境的识解和经验“现场”组合而成的一种图像或模式(Levinson, 1983; Kress, 1985; BarsaJou, 1991, 1992; A. Clark, 1993; Agar, 1994; H. H. Clark, 1996; Hofstadter, 1997)。我们甚至可以“感觉”到我们的大脑组合不同情景意义的过程。例如,关于“咖啡”的两句话:“咖啡洒了,拿把拖把来”;“咖啡撒了,拿把扫帚来”。

第一句话中,受到“拖把”一词和你对这种事情的经验的激发,你组合出“咖啡”的一种情景意义,比如“黑色液体,可能很热”。在第二句话中,受到“扫帚”一词和你对这种事情的经验的激发,你组合出“咖啡”的情景意义要么是某种“黑色干颗粒”,要么是“深红色咖啡豆”。当然,在实际语境中,还有更多为词语和短语组合情景意义的信号。

5.8 大脑的模式识别观

我们对情景意义的讨论依据于关于大脑性质的一个特殊观点。这一观点认为大脑从根本上来说是一种熟练的**模式识别者和构建者**。也就是说,大脑首先主要处理从经验中提取的(灵活多变)的**模式**,而不是高度普遍化的或非语境化的**规则**(对于不同的观点,请参见 Minksy, 1985; Margolis, 1987, 1993; Bechtel and Abrahamsen, 1990; P. S. Churchland and Sejnowski, 1992; Gee, 1992; A. Clark, 1993, 1997, 2003; Nolan, 1994; P. M. Churchland, 1995; Hofstadter 及液体类比研究组,1995; Elman *et al.*, 1996; Rumelhart, McClelland 及 PDP 研究组,1986)。大脑在语境中把"坚硬的——发亮的——正式的——纯色的——有细鞋带的"类型识别(或组合)为"鞋"的情景意义,但时刻准备着在语境、时间和世界变化时修改或转变这些类型。

这种关于大脑的观点对教育等领域具有重要意义,我们在此不能完全追寻这些意义。大脑不再被看做是一个按照规则进行逻辑推理的计算器。事实上,人的大脑处理不好来自非真实语境、情景、实践和经验或与真实语境、情景、实践和经验不相关的一般规则和原则。但最关键的是要认识到对人类思想和行为具有重要意义的模式遵循的是一种"金凤花原理(Goldilocks principle)":它们不太笼统,又不太具体,情景意义是处在笼统与具体这两个极端之间的**中间模式或概括**(Barsalou, 1992)。

以识别人为例。如果你认为你的一位女性朋友得病时和不得病时是完全不同的人,那么你的知识就太具体;如果你认为所有的女性朋友都是一样的,你的知识又太笼统。知识对实践发挥作用的最佳水平是,无论你朋友的外表有多少变化,你还把她看成是一个人;无论别人有多么像她,你还把他们看成不同的人。同样,如果在物理学中你可以做的只是识别特定的折射模式,那么你就没有什么可做,因为你的知识太具体。另外,如果你所能做的只是背诵电磁理论,那么除了应付学校考试之外,你也什么都做不好,因为你的知识太笼统。

那么,真正有效的知识是能够用来识别、影响、改变和谈论中级水平的概括的。仍以物理为例:"光是一束不同波长的可以以某些具体方式合并的光波"或者"光是在具体环境中具有不同性质的粒子(光子)"或者"光是一条具有特定用途(如激光)的光

柱”或者“光是通过某种具体方式混合在一起产生某种具体结果的颜色”。请注意这些类型中一般与具体的融合。

而且,中级概括不仅在物理学等技术领域非常重要,而且也是日常生活实践的思想基础。例如,“咖啡”这个词(概念)首先是作为一组中级概括才有意义的。中级概括限定经验,同时又由经验来激发:某种杯子中的黑色液体;某种袋子里的咖啡豆;某种罐子里的颗粒;某种树上的果实;某种食物的味道(A. Clark, 1989)。

正如我所说的那样,情景意义不是静态的,也不是定义,而是可以灵活变化的类型。类型来自于经验,又以某种方式而不是以其他方式来构建经验。

为了再次看到情景意义的动态特性,我们设想当我们想起**卧室**的时候脑海中出现一个情景意义(Rumelhart, McClelland 及 PDP 研究组,1986; A. Clark, 1989)。你的脑海中浮现出一个图像,把典型卧室里的各种物体和特色联系起来,当然这与你对卧室和家庭的社会文化经验是相关的。现在我让你想象卧室里有一台冰箱,马上你就改变了自己关于卧室的情景意义,保留一部分,删除一部分,也许再添一张桌子和一个大学生等。你最初的情景意义马上就被另一个情景意义取代了。

你甚至可以重新制造(组合)情景意义,例如,我让你为短语(概念)“失火时你首先会抢救的东西”(Barsalou, 1991)形成一个意义。你可以毫不困难地组建一个——再一次基于你的社会文化经验——由儿童、宠物、重要文件、昂贵的或者无可替代的物品等构成的类型。你刚刚发明了一种适合于行动的中级概括(情景意义),一个我们甚至可以为其指定一个新词的新“概念”,但也是一个与你在世界中的社会文化经验密切地联系在一起的“概念”。

请注意,你的**话语**模式将帮助形成你在特定语境中组合具体意义的方法。你为“失火时你首先会抢救的东西”(你想象得到的东西的模式)创造的情景意义在一定程度上取决于你的一个(或多个)**话语**模式。你的**话语**模式是什么才会对人最具有内在价值(当然,在具体的情况下,为了制造情景意义,你还必须考虑什么有内在价值的东西可以尽快地从着火的建筑物里搬出去)。

其中的寓意是:思考和使用语言是一项**组合**情景意义的**积极**活动,可以满足你在世界上的行动的需要。这个组合总是与你界定的社会文化方面的世界经验相关,并通过**话语**模式和你所归属的**话语**的各种社会实践被**或多或少**地程式化(“规范化”)(Gee, 1992)。(日常生活中的)“咖啡”和(物理学中的)“光”都是比较

程式化的，但即便是在这里，情景意义每次都会适应其具体的使用语境，并且是开放的，可以从新经验中得以改变。当然“民主”“诚实”“教养”或“勇敢”等词语（概念）背后情景意义的程式化程度较低。

另外，**话语**模式不只存在于人们的头脑中，而且还往往被人、书籍、其他媒体和各种社会实践所共享（下面还要进一步谈这个问题）。认识到这一点也是很重要的。因此，情景意义不只存在于个人的大脑中；它们往往通过社会交流在人与人之间得到**协商**，正如我们所举的例子“甜言蜜语”所指的意义一样。又如，我们可以想象，一个合作伙伴说“我认为良好的关系不应该承担工作”，接下来的谈话大部分是双方（通过直接或间接地推理）协商“工作”一词在这个具体语境中的意思，以及在一个关于他们之间关系的更大的语境中的意思。此外，随着会话的发展，实际上是随着关系的发展，参与者经常不断地修改他们的情景意义。

5.9 社会大脑

正如我们前面刚刚讨论的，我的观点是，人的大脑其实就是一个类型识别者或构建者（参见5.8节中的参考文献）。这种观点在认知科学和精神哲学中越来越普遍了。然而，由于世界充满了任何领域的无限的潜在意义类型和子类型，人们必须在某种东西的**指导**下选择应该侧重哪种类型和子类型。而这种东西存在于社会文化群体以及这种社会文化群体所固有的社会实践和社会背景的**话语**模式中。

因为大脑是一个类型识别者，且有无数的方法来类型化必要的世界特征，所以大脑是社会的（真正文化的），或许有些讽刺意味。社会文化实践和社会文化背景指导和规范人们借以思考、行动、谈话、评价和交流的类型。从这个意义上来讲，大脑是社会的（文化的）（Gee, 1992）。

然而，这未必会减少人本身的作用。由于每个人都属于多个社会文化群体，与每个群体相联系的文化模式和类型可以以特有的方式影响其他群体的文化模式和类型，这取决于不同个人的不同“融合”（Kress, 1985）。当然，每个人在生物学意义上，特别是在神经科学意义上与任何其他人都有着极大的差别（Crick, 1994）。

因此，从这个角度上来说，谈论大脑不会把我们锁在一个“私

人”世界里,而是让我们回到社会文化世界中。如果大脑识别或组合的类型较远地偏离其他人使用的某一特定**话语**(无论是物理学**话语**,野鸟观察者**话语**还是生活世界**话语**),该**话语**的社会实践将寻求“训练”大脑,并“重新规范”大脑。这样,在现实中,情景意义和文化模式在**话语**的社会实践中的存在和在头脑中的存在一样多,甚至更多。

5.10 “情景意义”是一项调查工具

在这一章中,我从现实的角度讨论了“情景意义”和“话语模式”这两个术语。也就是说,我认为这两个术语既存在于大脑中,也存在于世界上。而且,我的确相信这既是真实的,也是理解两者具有什么意义、为什么并如何分析话语具有重要意义的最简单的方法。

但是,这两个术语最终是我们作为理论工作者和分析者谈论、建构和解释世界的方法。认识到这一点也非常重要。这正是我对这两个术语感兴趣的地方。它们是两项“调查工具”。下一章我将更全面地讨论作为调查工具的**话语**模式。现在我要描述的是“情景意义”作为调查工具的意思。

在本章开始时,我讨论了形式—功能分析,即,普遍语言形式与它们所表达的某种较普遍功能的匹配问题。这种分析界定了任何形式所拥有的用来呈现在实际语境中更加具体的意义的潜势。我们称这些更加具体的意义为“情景意义”。我认为,任何话语分析都明白(重视)被分析的语言中普遍存在的形式—功能相互关系。在某些情况下,形式—功能分析是我们可以做的一切。这种分析信息量大,有重要意义。然而,大多数情况下,话语分析实际要做的,且真正能发挥最大作用的是情景意义层面的分析。

“情境意义”是一个“思维手段”,用来指导我们提出某类问题。面对一个口头的或书面的语言片段,我们思考某一个或某一组关键词,即我们假定对理解我们希望分析的语言有重要意义的词语。我们也思考从语言使用并以某种方式帮助创建或解释的语境中学到的一切。然后我们提出几类问题(框5.1),这些问题没有固定的答案。随着我们对语境理解的深入,我们的答案也会随时发生变化。我们可以不断加深理解词语以口头或书面形式表现出的物质的、社会的、文化的和历史的语境。但有时候,随着理解的深入,我们对这类问题的答案也会以某种实质性的方式停

止变化。

框5.1 话语分析中常见的问题

1. 按照词语使用的**话语**(比如生物学话语或原教旨主义的创造论话语)的观点,特定词语或短语的哪一种或哪几种情景意义归属于"作者"才是合理的?
2. 按照说或写这些词语的**话语**的观点,特定词语或短语的哪一种或哪几种情景意义归属于这些词语或短语的受话者或读者才是合理的?
3. 按照这些词语使用的**话语**之外的其他**话语**的观点,使用特定词语或短语的哪一种或哪几种情景意义归属于这些词语或短语的受话者或读者才是合理的? 其他**话语**可能带来不同的价值、规范、观点和对情景的设想。例如,如果根据自己**话语**的观点,而不是根据最初产生文本的**话语**的观点来解释文本,原教旨主义神创论者给予生物学文本哪种情景意义? 土著美国人给予美国历史文本哪种情景意义?
4. 按照这些词语使用的**话语**或其他**话语**的观点,解释者**可能**给予这些词语哪一种或哪几种情景意义是合理的,无论我们有没有证据证明某人真的在当前情况下激活了这种可能性?

我们的答案是可以用各种方式来检验的,包括(但不局限于)询问实际的和可能的回答者和接收者的想法(请记注,情景意义和**话语**模式的很多方面都是无意识的),观察语言现在和将来的言语和非言语效果(如人的反应和回复),观察过去是如何引起这些言语和行为的,观察语言的相似用法和不同用法,求助于各种层面上的语言和语境因素,以及我们希望集中于同一答案的不同调查工具,等等。所有这些都引导我们思考有效性问题,我们将在介绍其他调查工具之后在第7章讨论有效性问题。

6 话语模式

6.1 单身汉

本章将专门讨论**话语**模式——即我们所认为的在很大程度上有助于理解文本和世界的无意识理论。**话语**模式是简化的，而且往往是不自觉的、想当然的关于世界运作方式的理论。我们应用这些理论来有效地处理我们的日常生活。我们从经验中学习这些理论，但关键的是，经验是由我们所归属的社会文化群体形成并规范的。我们从经验中推测什么是“正常”的或“典型”的（如，“正常”男人或儿童或警察的外表和行为），而且往往根据这样的假设来采取行动，除非某些东西清楚地显示我们遇到了例外情况。

话语模式是一个重要的调查工具，因为**话语**模式调节“微观”（小的）交流层面和“宏观”（大的）机构层面，调节我们在实施七项构建任务时所进行的局部交流活动，调节这些构建任务在创造跨社会历史的复杂机构和文化类型时所操作的**话语**。

例如，在我成长的过程中，异性恋情（即，促成并确定合意的“约会”和潜在的约会对象）和实际约会**话语**被一系列**话语**模式所调节。依据其中一种**话语**模式，在建立男女关系时，女方的资本是“美丽”，男方的资本是“智慧”和“事业”。现在，这种模式已经发生了重大变化，因此实际的约会活动也相应地发生了变化。

语言学家查尔斯·费尔摩在他的一篇经典文章中首次明确了**话语**模式的作用（Charles Fillmore, 1975）。费尔摩使用了“框架”一词而不是“**话语**模式”。他举了一个看似简单的例子：词语“单身汉”。我们大家都认为我们知道这个词是什么意思，就如词典中那样，我们都认为它的意思是“未婚男子”。

然而，费尔摩提出了这样的问题：教皇是单身汉吗？离过三次婚的男子是单身汉吗？从儿童时代就患脑死亡的年轻男子是单身汉吗？太监呢？同性恋男子呢？从未结过婚的老绅士呢？所有这些问题的答案要么是“不”，要么是“我不知道”（我问过许多人，他们都是这么回答的）。为什么呢？毕竟这些人都是未婚男子。

之所以答案是“不”，是因为尽管他们都显然是未婚男性，但我们使用“单身汉”（及任何其他词语）一词在很大程度上与一个想当然的“理论”相关。我们在上一章称这一理论为“**话语**模式”。我们思考**话语**模式的方法之一是把**话语**模式看做是简化世界的图像或故事情节或描述，典型事件是在这种简化世界中展开的。**话语**模式是我们关于“典型”或“正常”事物的“最初想法”或想当然的设想。

我们下面将会看到，当我们注意**话语**模式时，我们往往会承认它们真的是对世界的简化，简化掉了许多复杂现象。但是，所有的理论，即使是科学理论，也是对某些目的的简化。不幸的是，**话语**模式的简化可能是有害的，因为它们在思想和行动中植入了不公平的、轻蔑的或者贬低的假设。“单身汉”一词最常用的**话语**模式是（或者曾经是）这样的（Fillmore, 1975）：

> 男人在某个年龄段与女人结婚，婚姻生活持续一生。在这样的世界上，单身汉指的是超过正常的结婚年龄还没有结婚的男人，因而结婚问题比较突出。我们知道，这种简化的世界并不总是真实的，但在这个简化的世界中我们使用“单身汉”一词。也就是说，我们根据合适或不合适来作出选择，排除不合适的词语，并对该词语在特定情况下的相关使用语境作出假设。因此，教皇不是一个单身汉，因为他根本就不在这个简化的世界中，他是宣誓永不结婚的人。男同性恋者也不是单身汉，因为他们选择了不和女人结婚。

话语模式往往让我们排除那些起初不明显的，且我们往往不知道内情的成员。在“单身汉”这个例子中，我们的确把同性恋者和神父排除在了“正常人”之外，并假设男人分为两个“正常”类型：早婚者和晚婚者。这一假设理所当然地把不想结婚或不想与异性结婚的人边缘化了。其实判断什么是核心的、典型的成员，什么是边缘的、非典型的成员是**话语**模式的部分功能。

当然，“单身汉”**话语**模式还可以排除其他成员。如果男人超过了正常的结婚年龄，成了“明显适婚者”，那么这只能是因为我们假

设过了这个年龄就出现了“称心”男人的缺乏,需要“称心”男人的女人的过剩。所以,女人不是“明显适婚者”,或者至少不像男人那样“明显适婚”。这样我们就得到了与“未婚女子”相关的最常见的**话语**模式。

费尔摩举的例子提出了另一个重要问题,进一步表明了**话语**模式与“立场与策略”的联系。由于女权运动,很多人意识到“单身汉”背后的**话语**模式。很多人开始反对这个词语,因而要么放弃这个词,要么改变其词义。例如,现在许多人用“单身汉”一词表示未婚女子,从而使该词语具有了新的情景意义,并把它用在新的**话语**模式中。其他人使用“老处女”一词作为荣誉和尊敬的象征(比如,Daly, 1990)。这再次创造了新的情景意义和**话语**模式。

费尔摩例子的“重要意义”在于:如果英语中有一个单词似乎有明确的“定义”,那它就是一个像“单身汉”一样的词语。但是,这个词不是按照定义来使用的,而是针对一系列构成**话语**模式的社会假设和**话语**假设而使用的。如果这种按定义来使用的用法对“单身汉”这个词是准确的,那么对“民主”“公正”“智慧”或“修养”这类词语使用的准确度有多高呢?

6.2 在头脑中模拟

当然,“单身汉”的例子太简单了。还有很多不同类型的**话语**模式,很多思考、谈论**话语**模式的不同方法。**话语**模式根植于我们的实际经验,但像影片一样,经验被剪辑,保留下来的是重要的或典型的内容。事实上,**话语**模式与我们头脑中进行的**模拟**相联系。模拟有助于我们思考世界上的事物,并准备采取行动。现在,我来讲一下模拟的运行方式。

我们有世界经验,包括我们只在媒体中经历过的事情。以参加婚礼的经验为例。这些经验是我们的大脑可以处理的原料——可以从中找到顺序和模式——用来思考并准备关于未来婚礼和相关事件的行动。基于这些经验,我们可以在大脑中创建一个**模拟**婚礼。我们可以模拟一个人物,想象这个人物在婚礼中的角色,或者我们可以在婚礼中“扮演”其他角色(如牧师),想象牧师可能是什么样子。

今天,在游戏和科学中模拟都是很常见的。比如“模拟城市”和“模拟人生”游戏让玩家分别建立模拟(虚拟世界)的城市和家

庭(Gee,2003)。科学家们可以利用计算机来模拟天气、细胞内部物质或交通模式等的运作方式,可以模拟汽车在拥挤的高速公路上以不同速度行驶并为其他汽车而减速、变道等,还可以让这种模式持续一定的时间,并观察特定情况下发生的交通状况,然后检验在现实世界与模拟情况相同时会不会发生类似的事情。科学家可以因此而调整一些变量(例如,汽车速度、汽车数量、变道数量等),看看随后会发生什么现象。当然,很多现象的研究,比如战争和自然灾害,通过计算机模拟更为安全。

我们人类可以在大脑中创建这样的模拟。我们可以模拟典型的婚礼,求职面试或与老板发生冲突等,或者想象一些不太典型的事件——两个男人之间的婚礼,面试方请求受试接受工作的面试,或与老板发生了冲突而老板向雇员作检讨。在这方面,我们的头脑就像一个视频游戏或电脑模拟,虽然事实上我们的头脑要比任何游戏和电脑都强大得多、灵活得多。我们创建模拟既有助于我们理解我们目前看到、听到或读到的东西,又可以锻炼我们在现实世界中采取行动(比如和老板斗争)的能力。

我们在头脑中对婚礼这类事件创建的模拟不是"中立的"。相反,模拟的目的是对婚礼采取一种**视角**,它突显出我们认为在婚礼中某些重要的或突出的方面,淡化我们认为不太重要、不太突出的因素,而把某些因素完全忽略。这就像科学家在计算机上对车流的模拟,某些变量(如,汽车数量)被突显,另一些变量虽然被包含在模拟之中,但却被淡化(如,每辆汽车的尺寸),其他的变量则被完全忽略了(如,汽车颜色)。

然而,我们并不是只创建一个婚礼模拟,把它永久地储存在大脑中,当"婚礼"这个词语出现时或当我们准备参加婚礼时随时把它调出来使用。不,相反,我们要为我们所处的不同具体语境现场创建不同的模拟。在涉及婚礼的特定情景或会话中,我们创建适合于该语境并有助于理解该语境的模拟。我们的模拟是为特定目的而创建的,可以帮助我们理解我们所处的特定情景,我们正在进行的会话,或者我们正在阅读的文本。

例如,在一种情况下,我们可能创建一个突显婚姻的有趣、快乐、祝福天长地久的模拟(也许,我们刚刚听到新娘说"我很幸福")。在另一种情况下,我们又可能创建一个突显婚姻的复杂、紧张、充满潜在危机的模拟(也许,我们刚刚听到新娘说"我很害怕")。我们具有创建两种模拟,实际上还有许多其他模拟的经验。

正如我所说的,我们创建模拟的原因之一是为了帮助我们理

解事物。有时候事情并不像我们所希望的那样。例如,每当我看到或听到板球运动时,我都根据我对棒球的经验来创建板球模拟。也就是说,我在试图用我对棒球的想象来理解板球。我在不同的场合创建不同的模拟,因为它们似乎从来没有帮助我真正理解我所看到或听到的东西。如果我曾经对板球有更深更好的经验,我可能会做出更好的模拟。另外,如果我有足够的板球经验,我就会创建不太受到棒球经验影响的板球世界的更直接的模拟。我甚至可以通过与具体板球模拟的对比,以一种新的方式来理解棒球。

我们还创建模拟来帮助我们在现实世界中采取行动。我们在现实世界中采取行动之前,可以先在模拟世界中采取行动,然后测试这种模拟行动可能产生的后果。我们可以在模拟世界中扮演其他人的角色,看看他们行动的动机是什么或者他们的行动可能造成什么样的后果,然后在现实世界中对他们作出回应。事实上,就是这种在采取行动之前的思考能力——更确切地说是想象能力——在很大程度上使我们人类变得"聪明"。

由于我们在现实世界中的经验是与同一社会文化群体中的其他成员共同分享的,我们对婚礼这类事件的模拟——我们期待在婚礼上发生什么,不发生什么,并与其他人的模拟产生重叠,但不需要完全重叠,只要能够满足我们相互沟通和共同行动就行。

由于我们的确与不同社会文化群体的成员有共同的看待事物的方法,我们都有形成**原型模拟**的能力。原型模拟支持**话语**模式。原型模拟是当你认为婚礼或鞋(或运动鞋)等是"典型"情景时,你在头脑中运行的某种模拟。当然,不同社会文化群体的人对"典型"的看法是不一样的。例如,你关于婚礼的**话语**模式是当你想象你(以及你所在的社会群体)认为什么是"典型"婚礼时,你在头脑中运行(想象)的某种模拟。这就是你关于婚礼的原型模拟(在现实中,你可能有一系列相关的模拟,共同实现你认为的典型婚礼)。

如果让你想象一次婚礼,而不给你提供足够的背景,你在大脑中运行的模拟就是你的原型模拟。这也是其他按类似方式考虑婚礼的人——在婚礼方面和你有相同经验的人的共同的模拟。如果给你提供更多的背景信息,比如这是两个男人的婚礼,你就会发现你的原型婚礼模拟在这里就不发挥作用了,不适合这种情况——这不是"典型"情况,你会因此而改变你的模拟(期待),但你还会尽可能地保留着你的原型模拟。你会在头脑中运行一个特殊的婚礼模拟,保留原型模拟的某些方面(比如盟誓),放弃其他方面(比如婚

纱),同时增加原型模拟中不出现的新元素(比如两个伴郎,而不是一个伴郎一个伴娘)。

因此,我们可以在头脑中运行(想象)事物的原型模拟(也许我们对婚礼不只有一个原型模拟,但相关的一系列有微小差异的原型模拟共同捕捉到我们认为是典型的事物。也许,我们会认为一系列的情况是"典型的")。而且,我们可以改变它们,甚至在具体的情况下几乎彻底地改变它们。原型模拟和特殊模拟之间的对比是很重要的。由于我们采取原型模拟捕捉"典型"事物,我们通常使用这些原型来判断特殊模拟的特征,把"像男人和男人结婚"这样的特殊现象作为从某种意义上来说是"非正常"的或"反常"的现象。这是一种危险。我们因而常常可以通过把"典型"(我们往往认为其意义是"正常""可接受"和"正确")转变为"不太典型"(我们然后认为其意义是"不正常""不可接受"和"不正确"),把"差别"解释为"反常"。

话语模式在我们大脑中与模拟**相联系**。模拟是大脑处理**话语**模式的方法。但是,这些模式不仅是心理上的,它们也存在于书籍和其他媒体当中,存在于我们从他人话语和行为中获得的知识当中,存在于我们从社会实践中做出的推理当中,也存在于我们使用的隐喻当中。在许多情况下,个人并不完全知道一个**话语**模式的所有元素,而当人们需要知道更多的元素时可以从书本、媒体或其他人那里获得。

例如,我可以在我头脑中模拟一个典型的"军事基地",但在必要的时候,我还必须相信各种媒体的描述来不断填充我对军事基地了解的空白,因为我自己对这种军事基地没有足够的实际经验。没有这样的补充,我就没有把握能够区分典型军事基地和非典型军事基地。我需要这样的补充来准备参观军事基地的思想和行动(更不用说住在军事基地上了)。许多贫困家庭关于学校和拜访老师方面都有这样的感觉。当然,有时候我们知道我们创建的模拟需要这种补充,有时我们并不知道。

6.3 意义是地方的

如果我们只从与我们相近的文化中选择例子,那么我们就很难领会**话语**模式的重要性和普遍性,很难理解**话语**模式的运作方式。因此,我现在从威廉·汉克斯的《语言和交际行为》(William Hanks, 1996)一书中再举一个例子。这个例子也会让我们看到**话**

语模式在最简单的交际实例中用最简单词语的运作方式。

当我们观察与我们完全不同的文化中的语言活动时,即使最简单的交流也会变得让人费解,因为有很多**话语**模式我们并不了解。这就是说,即便我们可以理解一些词语的情景意义,但我们根本不明白为什么会产生这样的情景意义(这些情景意义为什么会此时此刻组合在一起)。现在我们就跟着汉克斯来到墨西哥的尤卡坦州(如框6.1)。

框6.1　场景

设想在墨西哥的尤卡坦出现了下面的场景(Hanks, 1996):

在尤卡坦的一个小镇上,一位名叫唐·查坡的玛雅萨满教徒和他的儿媳玛戈,以及一位来访的人类学家一起在玛戈的房间吃饭。一位名叫尤姆的年轻人从外面进来,站在窗口问道:"唐·查坡在座吗?"玛戈答道:"到那边儿去。他在喝酒。从那边儿进去。"

这里使用的句子是再简单不过了,但这些句子的意义却不那么易懂。例如,人们围坐在餐桌旁是在吃饭,可为什么玛戈说唐·查坡在"喝酒"呢?此外,玛戈的回答意味着唐·查坡在"饮酒",尽管他此刻在手持面包卷凝视着天空。其实在玛雅语中,此时只要唐·查坡做的事情与(吃)饭有关,说他在"喝酒"也同样是正确的。

玛戈的回答同样意味着唐·查坡"在座"。即便他是站着的或者在房间的其他地方,甚至即便他在洗澡,说他"在座"也同样是正确的。

或者,我们再举最后一个例子。玛戈使用玛雅语"那边"一词表示"与说话人的距离非常远",尤卡坦人用这个词语表示居住在外面,即居住在墨西哥共和国其他州的亲属。但她还是这么说了,尽管她是在告诉尤姆到她公公的房子里。她公公的房子离她的房子不足十米,在同一个院子里。

人们在吃饭的时候或者什么也不做的时侯怎么能说是在"喝酒"呢?他们站着的时候或者洗澡的时侯怎么可以说是"在座"呢?不到十米远的距离怎么能说很远呢?

这是因为,虽然玛雅人(在任何情况下,这些玛雅人)吃饭时总是喝酒,喝酒时总是吃饭,但他们把"喝酒"和"吃饭"这样的词语用在关于食物的**话语**模式中。按照这种话语模式,早餐和晚餐是"喝酒",午餐是"吃饭"。此外,对于这些玛雅人来说,只要进餐

时的应酬仍在继续,无论“饮食”是否已经结束,人们仍然是在“喝酒”或“吃饭”。

许多玛雅人生活的院子都有几栋房子,用围墙围着。因此,他们关于家的**话语**模式与我们差别很大。他们用“在座”一词表示某人“在家”并有空,无论他在院落的哪个地方。另外,“有空”一词对萨满教徒来说具有特殊的意义,因为萨满教徒突出一套独特的**话语**模式。问萨满教徒是不是“有空”就是把这个词语用在这类**话语**模式中,在一定程度上也是在问他是否有空接受咨询。

最后,关于物理空间和社会空间的运作方式和关系,玛雅人和我们一样都有自己的**话语**模式。由于玛雅人关于家庭内部社会关系和社会空间的**话语**模式的社会原因,玛戈被排除在她公公的房子之外,除非她有待在那里的特殊理由。因此,她用“很远”一词来传递社会的而不是物理的距离。

在这个简单的例子中,事实上我给你讲了很少你为了充分理解这些简单的句子而真正需要知道的东西(比如,为什么玛戈答话而唐·查坡没有答话?)。要真正理解他们的答话,甚至还需要理解它们的“字面意义”,我们需要理解(某类)玛雅人中的社会等级、性别、食物、应酬、萨满教等,在当地背景下的日常运作方式。

汉克斯洋洋洒洒几十页,用晦涩难懂的学术语言解释这些句子的意思,不是在任何象征层面或主题层面,而只是在“字面”层面。他指出,清晨丈夫用英语问妻子“今天的报纸来了吗,亲爱的?”她的回答是“就在桌子上呢”。这一情景仍然是比较奇怪、复杂、具有地方特色的,但是这种(我们自己的)复杂性对我们来说是看不见的。

汉克斯甚至从如此简单的句子中吸取到这样的教训:意义,甚至字面意义,是与**地方的、“现场的”、社会的、话语的实践**密切相联系的。换句话说:意义不是一般的和抽象的,不是存在于词典中的,甚至不是存在于人的大脑内部的一般符号表征。相反,它**处在**具体的社会和**话语**实践中,事实上,在这些社会和**话语**实践中不断转换。或者,用我们上一章介绍的术语来讲:意义是关于情景的,通过语境在语境中为语境而定义,通常用于丰富的**话语**知识(**话语**模式)。这些**话语**模式本身在语境中被语境“激活”,为语境而“激活”(回想一下我们前面举的关于卧室的例子)。

当然,这一点在英语中和在玛雅语中是一样的。但是,由于我们对自己的地方惯例有着彻底的理解,并不加思考,对我们来说,意义的情景特征和地方特征就是无形的了。这样很容易错过我们自己惯例的具体性和地方性,很容易认为我们拥有一般的、

抽象的,甚至是普遍的意义。如果没有遇到其他语言,我们就会认为,"坐"就是坐,"喝"就是喝,"那边"就是那边。其实,只有我们遇到与我们自己的语言文化差距很大的语言和文化时,意义的情景性、社会性和**话语**性才会清晰可见。

6.4 行动中的话语模式:中产阶级父母对子女的养育

我想简单地谈谈**话语**模式文献(在该研究中用"文化模式"这一术语,而不是用"**话语**模式")中的两个经典例子。这两个例子证明了**话语**模式和社会阶层的联系,尽管证明的方法不同。因此,我们将从这两个例子,以及接下来我自己研究的例子,开始讨论**话语**模式研究中暗含的社会、**话语**以及立场与策略问题。

第一个例子是对美国马萨诸塞州剑桥镇中产阶级家长的研究(Harkness *et al.*, 1992)。这些家长谈论自己的孩子时突显两个密切相关、紧密联系的**话语**模式。一个与儿童"发展阶段"的概念相联系(我们可以称之为"阶段模式");另一个与儿童日益增长的渴望"独立"的概念相联系,"独立"是强调并指导这些阶段的中心主题(我们可以称之为"独立模式")。

例如,请看一位母亲是如何谈论她的儿子大卫的:

> ……很显然,他处在一个想帮助我的阶段,因为在过去的三四个月里,我无论干什么,他都想帮我……现在,我想说的是,上个月,他自己想做事情的强烈愿望是……我们真的到了那个阶段……我认为两个阶段是在一起的……是的,我想它们是同一件事情的两个部分。独立,追求独立。他想为自己做的任何事情,差不多一切事情,只要我想插手帮他,结果他必然会大发脾气。
>
> (pp. 165-6)

大卫的母亲随后举了一个例子,给我们讲了一个他"想自己做事情"的故事。他在车里出不来,她为他打开了车门:"他很不高兴,所以我们只好又……关上门"(p. 166)。她还认为大卫最近不喜欢别人给他穿衣服或换尿布是因为他的独立意识越来越强了:"……他已经到了不愿受辱的地步了,不想趴着等人给他换尿布。"

然而,在同一次采访中,大卫的母亲也提到了另一种行为模

式。为了让大卫睡觉，她用安全带把他绑在汽车座位上，然后假装开车带着他兜风。他马上就睡着了，然后她回到家中，把他留在了车里，给他盖了一条毯子，让他睡一会儿："但他通常一点儿也不闹，总是平静地睡觉。"（p. 167）

虽然这后一种模式是一个反复的日常行为，但大卫的母亲没有把这种行为当成"阶段"的一部分来谈论。相反，她说，这种行为"只是某种演化"。这一点是值得注意的。被绑在车座位上兜一圈风必然导致午睡，被认为与大卫渴望"独立"与否没关系；而换尿布可以成为受到"侮辱"的理由。

具有讽刺意味的是，参与这项研究的另一对父母把女儿积极抵抗被放在汽车座位上当作"整个发展阶段"和"她现在进入某种独立状态"的例子。但在同一次采访中，他们说"有趣的是，和以前相比，给她换完尿布以后更容易给她收拾干净。她以前讨厌清洗，总是扭来扭去，动个不停。"

所以，在这里，父母之间也出现了不一致。他们把孩子不愿被控制在汽车座位上看做渴望"独立"的迹象。这种渴望似乎并没有在换尿布这种类似事件上体现出来，但他们并没有为此而感到烦恼。而且，奇怪的是，这个小女孩的模式和大卫（大卫讨厌换尿布，但愿意被绑在汽车座位上，甚至是睡上一觉）的模式截然相反。

许多父母，以及我们文化中的许多其他人，认为阶段是孩子"内在"的"真实"事情。此外，他们把这些阶段解读为孩子成为"独立"（和"去社会化"）人的道路上的路标。但是，好像只有孩子所表现的行为是消极的或让父母感到难以对付而不得不做出新的反应时，父母才把这种行为标记为阶段。

在父母和孩子的关系中没有出现问题的行为——如大卫愿意在汽车座位上睡觉或小女孩愿意安静地接受换尿布——没有被标记为阶段。此外，父母按照"独立"这一社会价值观念解释这些被标记为阶段的潜在的消极行为。我们社会中的其他社会群体会把这种观念看做是具有社会破坏性的、"反社会的"。

"阶段"和"独立"的概念一部分是有意识的，一部分是无意识的。这些**话语**模式（"阶段模式"和"独立模式"）没有必要完全出现在父母或孩子的头脑中，不管是有意识的还是无意识的，因为在父母生活的文化中，这些**话语**模式是可以接触到的——通过媒体、通过书面材料、通过与社会中其他人的交流等。

这些父母处在自己的社会**话语**和阶级**话语**之中，而该社会**话语**和阶级**话语**是有关于孩子成长、阶段、父母和孩子交流，以及独立的

一系列相互联系的**话语**模式。其他社会群体按照不同的**话语**模式来运行。例如,一些工薪阶层家庭的孩子被认为天生就是任性的、独立的、自私的,需要对其进行社会化引导,减少他们的独立性,加强他们与家人和他人的合作能力,使他们关心家人和他人的需要(Philipsen, 1975)。

令人惊讶的是剑桥镇的两个中产阶级家庭操作的**话语**模式与在儿童心理学中和儿童培养书籍中发现的“正规理论”有很大的相似之处。然而,这其实也没有什么值得惊讶的,因为也只有这些人才去阅读和撰写这种书。但我们要问的是,由于心理学家认为上层中产阶级的**话语**模式代表着与他们的阶级和文化相关的世界经验的一部分,而不是因为这些**话语**模式从某种科学意义上来说是“真实的”,那么心理学在多大程度上能反映上层中产阶级的**话语**模式呢?

6.5 冲突中的话语模式

我的第二个例子证明,我们每个人都可以效忠于相互竞争和相互冲突的**话语**模式。它还表明,社会上较强大的群体可以通过**话语**模式影响不太强大的群体。这个例子来自克劳迪亚·施特劳斯对罗德岛工人阶级男人的研究(Claudia Strauss, 1992; Strauss and Quinn, 1997: 第8章)。

我们来看一看德安德拉德(D' Andrade, 1984)讨论过的美国一个关于“成功”或“领先”的普通**话语**模式。这种**话语**模式在美国社会已经是根深蒂固了,尤其是:

> 美国人似乎都这样认为,如果一个人有能力,如果一个人希望通过努力工作来实现更高的目标,受竞争或自己强烈愿望的驱动,他就会取得卓越的成就。一旦他的成就达到了卓越水平,他就会被认为是成功的,就会树立威信,实现自我。
>
> (p. 95)

这种**话语**模式在美国文化中非常普遍,因此德安德拉德接着说“也许令人惊讶的是,任何人都可抵制这种系统的导向力——因此积习难改,无可救药”(p. 98)。然而,美国社会中的不同社会群体都以很不同的方式与这一**话语**模式相联系。在研究罗德岛工人阶级男子谈论生活和工作时,克劳迪亚·斯特劳斯发现他

们接受上述关于成功的**话语**模式。例如一位工人说：

> 我相信，只要你努力，你就会进步……如果我想成功，我就可以成功。成功只能靠你自己，取决于你自己。除了你自己，谁也不能让你取得成功……而且，如果有人不服这一说法，那他们是有问题的。
>
> (Strauss, 1992: 202)

事实上，施特劳斯所研究的大部分男性在选择职业生涯和（或）日常生活中都没有遵循成功模式。与许多白领专业人士不同，他们不愿意频繁调换工作或寻求升迁。他们不太愿意为了自己的职业进步或“自立”而牺牲和家人在一起的时间，或牺牲家人的利益。这些男人认为成功模式是一套价值标准，他们就按这种标准来对自己做出评价。因此他们认为自己并没有真正“成功”过，从而削弱了自尊心。

之所以这些人没有真正按照这种模式行动，是因为他们受到另一**话语模式**的影响。而这一**话语模式**确实对他们的行为产生了影响，这种话语模式就是“养家糊口”模式，和成功模式中所表达的个人主义不同，这些工人在谈到自己的真实生活时，认为家庭利益高于任何家庭成员的利益，包括他们自己。比如一位工人这么说：

> [这名工人在谈论工人抗议强制周日工作]但是情况变了，要谈判签合同，所以你只能改变，才能保住那八小时的工资，如果不改变，就失去八小时工资。家里有三个孩子，怎么养活？所以，我只能随波逐流，接受周日工作。
>
> (Strauss, 1992: 207)

这与贝拉等人在他们的经典著作《心的习性》(Bellah *et al.*, 1985)中对白领职业人士的研究形成了鲜明的对比。该书研究的专业人士奉行极端个人主义，甚至在家庭利益与“自我发展”的个人利益发生冲突时，他们不知道他们对家庭有没有任何实质性的责任。罗德岛的工人接受养家糊口的模式是因为这种模式是一套用来自我判断和判断他人的价值标准。他们不是把这一模式看做选择，而是看做不可避免的生活现实（比如，“只好改变”“只好随波逐流”）。因此，与这一模式相联系的价值标准可以非常有效地塑造他们的日常行为。事实上，这种区别——单纯“价值标准”和“硬现实”（“事实”）之间的区别，本身在西方社会就是一个特别普遍的**话语**模式。

和工人阶级男性在工厂车间的日常行为相比,很多白领职业人士在他们工作环境中的日常行为更符合成功模式。白领职业人士的日常观察和社会实践使他们对成功**话语**模式的思想认识更加明确。与斯特劳斯研究的工人阶级男性相比,成功模式,而不是养家糊口模式,被看做是“一种不可避免的生活现实”,因此,对白领职业人士来说,这种模式不仅决定他们的自尊,而且决定他们的实际行为。

从某种意义上来说,斯特劳斯研究的工人阶级男性被成功模式“殖民”了(实际上我们所有的人都被很多我们遇到但没有深入思考的、符合我们利益的或为我们服务的**话语**模式“殖民”了)。他们使用这个符合其他社会群体的观察和行为的模式来做出自我判断,削弱自尊心。但我们知道,由于他们不能识别自己在这个模式中的作用,他们就没有可以用来激励自己实践这一模式的专门知识。相反,他们把这种专业知识留给了白领职业人士,于是这些白领职业人士中的一部分人做出了上述违反工人自身利益和愿望的周日工作决定。另一方面,许多白领专业人士看不到在追求成功模式时,他们失去了对家庭或更大的社会和社区网络的责任。

6.6 话语模式的种类和用途

从斯特劳斯的研究中可以看到,我们有必要根据**话语**模式的应用及其对我们的影响来区分**话语**模式。我们可以区分出至少以下几种**话语**模式:

1. **信奉模式**:我们自觉信奉的模式。

2. **评价模式**:我们可以自觉或不自觉地用来判断自己或他人的模式。

3. **(互)动模式**:自觉或不自觉指导我们的实际行动和交流的模式。

此外,**话语**模式可以是关于“适当”的态度、观点、信仰和价值观的,可以是关于“适当”的行为、交流、参与和参与者结构的方法的,可以是关于“适当”的社会、**话语**、机构组织结构的,可以是关于“适当”的说、听、写、读和交流的方法的,可以是关于“适当”的感觉或表达感情的方法的,可以是关于“适当”的真实的和虚构的事件、故事和历史的组织和结束的方法的,等等。

话语模式的组合既复杂又灵活,大模式中包含小模式,每个

模式都以不同的方式为不同的社会文化群体在不同的背景下激发其他模式或与其他模式相关联。而且,我们可以谈论“主导模式”,即一系列相关的**话语**模式,或有助于为特定群体形成和组织经验的重要方面的单一模式,以及我们在第3章已讨论过的**会话**。

用隐喻来标示**话语**模式的现象并不罕见(Lakoff and Johnson, 1980; Lakoff, 1987)。人们通常不能完全知道隐喻的重要意义,因为隐喻通常被认为是理所当然的。很多时候隐喻是与“大师模式”相联系的。隐喻暗指的隐性理论被广泛用来组织某一特定文化或社会群体中的一些重要领域。

关于这一点,我们可以看一下内奥米·奎因对人们谈论结婚和离婚的研究(Quinn, 1987; Strauss and Quinn, 1997: 第6&7章)。奎因认为,人们根据几个隐喻串来围绕结婚和离婚组织思想、行为和交流,比如“婚姻像工作一样需要付出努力来经营”或者“婚姻像投资金钱一样是一种投资。”比如,下面是一位被奎因称为“楠”的女士谈论自己为什么不走出婚姻的一段话:

> 为什么一定要结束呢,为什么不充分利用在一起花费的那么多年时间呢?
>
> (Quinn, 1987: 176)

请注意,楠用了一系列的隐喻等式。她把婚姻等同于**花费时间**。“花费时间”这个短语激发了我们文化中的“时间 = 金钱”这一隐喻类型,使在婚姻中花费的时间被当作一种时间的“投资”(就像投资金钱一样)。按照这种投资隐喻,如果我们投资金钱/时间,我们就有权得到“回报”。因此,根据这个模式,投资以后要等一段时间看有什么“回报”或能不能“充分利用”所投入的时间/金钱(有些像退休金!),不等上一段时间是愚蠢的。

把努力和时间等看做可以获得“回报”的“投资”的观念就是一个主导**话语**模式。这种主导**话语**模式被广泛应用于社会上的众多领域。在这里,它被用于谈论婚姻,但同一个模式也可以用来谈论职业、孩子、教育等。

隐喻是**话语**模式的丰富资源,但当然,大多数**话语**模式的标志不是隐喻。另一个由隐喻串标示**话语**模式的例子是,我们文化中的许多人都把争论当作是一种战争:例如,“她不能**捍卫**她的观点”“我**击败**他的观点”“她**撤出**了她的主张”“他不会**放弃**他的主张”“她**集结**她的证据”。同样,当人们把这种**话语**模式扩展到思考个人、机构、立场与策略关系时,这种**话语**模式也会成为主模式,就像战争和竞赛一样。

6.7 话语模式可以不完整、不一致

现在应该很清楚了,**话语**模式和"立场与策略"息息相关。所谓"立场与策略",我指的是与权利、地位、学识、身份或财产等"社会产品"相关的任何事情和场合(谈话、文本、媒体、行动、交流、机构)。由于**话语**模式中嵌入了关于什么是"适当的""典型的"和/或"正常的"假定,它们彻彻底底是关于立场与策略的。

话语模式虽然是理论(解释),但不需要完整、完美或一致。**话语**模式的这种不完整性和不一致性有时是这种事实的结果:一种**话语**模式可以包含各种相互冲突的社会价值和**话语**价值,包含并不真正属于某些社会群体的相关价值,或者包含能更好地服务于其他人(而非自己)的利益的价值。有时候很难说一个人是相信两个相互冲突的模式(比如上述斯特劳斯的研究)还是一个包含不同成分的冲突模式。

但最终,**话语**模式的不完整性和不一致性反映了这样一种事实:我们都有许许多多不同的相互冲突的经验;我们都属于不同的,有时又相互冲突的群体;我们都受到各种各样的群体、文本、机构和媒体的影响。事实上这些群体、文本、机构和媒体并不能真正反映我们的"最大利益"。

为了讨论这个问题,我们看一看一位拉美裔女中学生在接受关于她的生活,她对家庭、学校和社会的态度,以及她对种族主义和男性本位主义的看法的访谈时所作的评论。我们称这位女学生为马塞拉(Marcella)(化名)。我把她的评论印在下面。在第8章我将讨论"行和节",但现在只处理文本中带编号的行和节,以使马塞拉的主题更加明确。

访谈者:那么。嗯。为什么你认为非洲裔和拉美裔医生人数相对较少?

第一节

1. 因为白人受教育的多。[访谈者:嗯]

2. 比如拉美裔的人不喜欢,有些拉美裔的人不喜欢上大学,不喜欢干这类事情。[访谈者:是吧]

第二节

3. 你知道,只是,白人只是喜欢,他们喜欢,他们需要一个未来,

4. 你知道,他们,有些,有些拉美裔的,他们这些人,他们只是,

5. 我是拉美裔的,但我还是要说

6. 所以[访谈者:哦]嗯,他们只是喜欢,喜欢懒散,

7. 他们不想上学,你知道,

第三节

8. 所以白人不是,不是这样想的。

9. 他们想接受教育

10. 他们想拥有,他们的[? 生活]

11. 他们真的不在意别人怎么说,

第四节

12. 比如如果拉美裔人取笑白人。[访谈者:嗯]

13. 比如称他们美国佬之类的。

14. 他们,他们并不在意。

15. 他们只是在做自己的事情

第五节

16. 然后,他们后来看到,他们是一样的,他们结婚了,他们有了自己的职业之类的事情,然后我们看谁会好一些,

17. 也许那个拉美裔男孩会说,你会,你是一个书呆子什么的?[访谈者:嗯]

18. 可能在街上找什么东西,找钱之类的东西。[访谈者:噢][有病吗?]

19. 你有房子,你有职业,你有钱,[访谈者:嗯]

第六节

20. 我,我认为,白人比较聪明。

访谈者:你认为白人比较聪明?

20. 是的。

21. 因为我认为,你们这种人比我们受教育多。[访谈者:是吗]

访谈者:为什么? 我不知道你为什么说白人比较聪明。

22. 因为他们受到的教育多,所以聪明。[访谈者:是吧]

23. 我不知道,他们——

访谈者:上学使他们聪明吗? 或者你的意思是,你知道他们上的学多所以他们就比较聪明吗?

第七节

24. 他们就是,他们就是比较聪明。

25. 他们,他们,都是,他们上学。

26. 他们,他们,就是他们在努力变聪明。

27. 他们努力,不是,

28. 有些,有些白人和有些拉美裔人尝试其他事情,他们尝试比其他人做得多,

第八节

29. 但并不是要成为我见过的白人,他们只是想成为,他们只是想变聪明,对吧,

30. 因此,当你上大学或干其他事情时,对吧,你知道你得多少分,因此你可以规划你的事业。

31. 你学习[只是学习吗?],我认为,你不在乎别人,

32. 你只在乎你自己,你的职业,

第九节

33. 然后,你有小孩了,你教他们同样的事情。[访谈者:嗯]

34. 你知道,比如你已经经历过的一切。[访谈者:嗯]

35. 你为你的孩子树立了榜样之类的事情。

访谈者:呃,嗯。你不管别人的意思是什么?

第十节

36. 你,你知道,比如,你是,你是一个书呆子,因为你总是做作业。

37. 你要停止做作业,所以他们就不会再说你无聊了。

38. 你知道,他们他们他们,他们不管,

39. 他们只是一味地做自己的事情。

访谈者:你认为是什么让白人这么做呢?

第十一节

40. 他们就是聪明。[微笑][访谈者:嗯]

41. 我认为他们天生就聪明。

42. 他们有点儿像,像是他们的妈妈或者谁给了他们一点聪明的成分之类的。[微笑][访谈者:嗯]

43. [所以他们就会变聪明?]

理解**话语**模式的一个方法是追问"为了深刻理解人们在说什么,我必须假设这个人一定(自觉或不自觉地)相信什么?"或换句

话说,“这个人只使用这些情景意义,他一定(自觉或不自觉地)在坚持什么‘理论’?”

有趣的是,当我们对马塞拉提出这类问题时,我们看到她坚持的一种**话语**模式在某些方面非常接近于社会学中的一个正规理论,即文化资本再生理论(如 Bourdieu, 1985)。该理论指出,某种家庭,通常是中产阶级家庭,很早就让孩子参加与学校训练相“共鸣”的社会实践,使其社会化。同时,学校提倡这种社会实践,似乎这些社会实践是“自然的”“普遍的”和“正常的”,而忽略了其他类型家庭的社会实践和价值观。

因此,这些有优势的孩子不仅在学校“表现”出色,“融入”学校的价值体系和实践活动,而且在学习上也处于领先地位,并表现得像(也常常被认为是)“天才”或“能人”。家庭文化资本在学校转化为“价值”。学校与“利益”“融合”,然后作为一种“遗产”传递给以家庭为基础并以学校为重点的下一代的社会化进程。因此,中产阶级家庭的文化资本(即,价值观、态度、规范、信仰和实践,而不只是经济上的“商品”)被学校“复制”(奖励和维持),而当孩子像他们的长辈一样在家中社会化他们自己的孩子的时候,这种文化资本又被更新了。

在第八节和第九节,马塞拉几乎有了她自己关于文化资本再生理论的理论版本。但从她的文本的很多不同地方可以清楚地看出,她的**话语**模式的理论版本是与“白人”天生比拉美裔人聪明、主动这一信条相融合的(见第一、二、三、六、七、八、十一节,比如第十一节中“我认为他们天生聪明”)。这一信条事实上是与文化资本再生的正规理论不一致的(文化资本旨在解释为什么某种人天生并不聪明,但在学校却被认为他们好像比别人聪明)。

马塞拉似乎也有一个相关的**话语**模式。根据这一模式,动机和努力来自于天生“聪明”,如她在第七节中说:“他们就是,他们就是比较聪明……他们,他们,就是他们在努力变聪明。”

另外,马塞拉关于文化资本再生的**话语**模式版本中也存在着矛盾。如果基于家庭的实践可以解释“白人”的成功(见第九节),并且如果学校和特定类型的中产阶级家庭所推崇的很多态度、价值观和实践是任意的(注意,马塞拉在第三十节[8]中说:“你知道你得多少分,因此你可以规划你的事业”和“你不在乎别人”),那么我们就没有必要假设或求助于“白人”天生聪明这一观点。正如

---

[8] 应该是第八节,原文如此,是个笔误。——译者注

克劳迪亚·斯特劳斯研究的工人阶级男人遭到他们使用的“成功模式”“殖民”一样,她把成功归功于“白人”的天性,从而减弱了文化资本再生理论的“决定性”。根据文化资本再生理论,马塞拉应该控告学校和某些家庭所实施的“阴谋”。

与此同时,很显然,在马塞拉建立社会理论的过程中,真实教育也发挥了很大的作用。她已经根据自己的经验,发现了家庭、种族、阶级和学校等在社会中有策略地运作的一些方法。在此基础上,学校教育当然应使得她理解历史、社会、政治和机构,并建立关于历史、社会、政治和机构的理论。学校教育没有能帮助马塞拉做到这一点(并且现在她已经读高中了),而这正是文化资本再生理论中所固有的对社会的控告,这颇具讽刺意味。

6.8 作为“识别工作”的话语模式

话语模式的最后一个例子旨在激起**话语**模式从我们的世界经验和社会地位中流淌出来的方式。**话语**模式不仅以我们的世界经验为基础,还从我们所“站”的位置(我们的社会位置)把某种关于什么是对什么是错,关于什么可以什么不可以用来解决世界上的问题的观点“投射”到这个世界。

以下面两个文本为例(我们将在第9章再次讨论这两个文本)。一个文本来自对美国东海岸一个后工业化城市的一位大学女教师的访谈。这座城市具有典型的城市贫困、黑社会团伙和种族问题。另一个文本来自对同一城市的一位中学女教师的访谈。碰巧那位大学教师任教于马塞拉所生活的城市的一所大学,中学女教师任教于马塞拉曾就读过的中学。

这两位女教师正在谈论她们所在的城市是不是有种族问题以及她们对种族问题的看法。我只引用每个访谈的一小段。下面我将根据出处把这两个小片段语境化(街道名、街区名都是化名)。

A. 大学教授

访谈者:我们这样说吧,你怎么看待,你有没有看到,社会上的种族歧视?

第一节

1. 嗯,是的,我可以在不同的层面上回答这个问题。[访谈者:嗯]

2. 嗯,从最宏观的层面上来讲,是的,我认为有的,嗯,嗯,

3. 我不想这么说,因为这样说听起来好像在耍阴谋一样,[访谈者:是吧]

4. 但我认为,嗯,这个,有色人种是,是,与社会不再有什么关系了。[访谈者:嗯]

5. 嗯,经济的发展不需要他们了,因为我们到第三世界寻求廉价劳动力,[访谈者:嗯]

第二节

6. 嗯,我认为,领导层,这个国家真的不在乎他们在贫民区互相残杀与否,[访谈者:嗯]

7. 嗯,并且,并且,所以他们让毒品潜入贫民区,他们,嗯,他们任凭人们自杀,互相残杀,他们没有警察真正地,嗯,起作用,他们削减本来可以解决一些问题的开支方案,嗯。

第三节

8. 所以我认为,表现在,嗯,最多,在结构层面,你知道,有色人种有,有,有一种真正的仇恨。[访谈者:嗯]

9. 而且还表现在,在人员削减中,等等。

10. 而且,嗯,我认为,表明这样一种事实,他们被我们的领导层当作一种多余,[访谈者:嗯]

11. 嗯,因此我认为,我把削减开支方案只看做是一个,一个广义上的例子,[访谈者:哦]对吧,从掌权者的角度来看,有色人种是多余的,[访谈者:是吧]是无关紧要的,嗯。

B. 中学教师

访谈者:……或者也许,比如在带领班级方面,你是不是曾经把它[即,社会问题]与现在的权力关系或学生生活中的个人种族经验等联系起来呢?

第一节

1. 嗯,所以在求职时你需要做[什么],你需要举止得体。[访谈者:嗯]

2. 你在任何高档商店都看不到穿牛仔裤的。[访谈者:嗯]

3. 如果你敢穿牛仔裤,你就找不到工作。[访谈者:嗯]

4. 有很多年轻人对此提出质疑。

第二节

5. 嗯,我来谈谈住房,

6. 我们来谈[????]我们来谈谈很多低收入问题,

7. 我说"嗨,等一会儿,"

8. 我说:"在这一地区你自己都不关心自己,你认为城市会关心这么一个地区吗?"[访谈者:嗯]

第三节

9. 我说:"你们有多少人去过丹伯里街?"

10. 他们都举起了手,

11. 我说:"你们有多少人去过华盛顿大街?"

12. 那里有巨大的楼房,

第四节

13. 我说:"前院有多少件家具?"[访谈者:嗯]"是的,没有。"

14. 我说:"地上有多少垃圾?"

15. 我说:"有多少房子喷了漆?

16. 门前有多少,你知道有多少破车?"[访谈者:嗯]

第五节

17. 我说:"他们管理自己的地区,"

18. 我说:"我不是说你们年轻人这么做,"

19. 我说:"看格兰德大街谷,他们在烧垃圾。

20. 这是你们的住房区[访谈者:嗯]

21. 你知道它跳入某人的房间有多快吗?"

第六节

22. 我提到,嗯,大约两年前,一个患有哮喘病的女孩的家人起诉警察——嗯,起诉了消防队

23. 一群学生点着了她家卧室窗户外的垃圾

24. 于是她就患上了严重的哮喘病

25. 而消防队没有来

第七节

26. 他们没有警察护送。

27. 消防队通常只有在有警察护送时才出动,因为居民会朝他们扔瓶子或罐子。[访谈者:嗯]

第八节

28. 你知道,全班学生都会[???]。

29. 我不理解。

30. 有一个人来到了这里——

31. 如果是警察我也许会理解,因为你感觉到你受到了警察的骚扰,

32. 消防队对你做什么了，你朝他们扔瓶子、石头、罐子[访谈者：嗯]并且阻止他们灭火[访谈者：嗯]。大火会把你的房子彻底烧毁。[访谈者：嗯]

第九节

33. 你为什么把草点着？[访谈者：嗯]

34. 每年夏天，这里的草一变绿就被烧了，

35. 刚长出来一点儿又被烧了。

36. 你们为什么要这么做？

各种**话语**模式在这些谈话中显而易见。根据大学教授使用的普遍的学术**话语**模式，人的实际行为（"露面"）具有更大、更深、更广泛、潜在的、隐藏的原因（Bechtel and Richardson, 1993）。根据中学教师使用的普遍**话语**模式，人们的问题从自己的个人行为中表现出来，人就是通过"正确的"行为和"适当的"表现来获得"成功"的。大学学术界把关于"种族"的问题编码为关于"有色人种"问题（这通常意味着，在学术界看来，焦点在非洲裔美国人身上），而中学教师则把关于"种族"的问题编码为关于阶级的问题（她所指的很多人是白人），虽然她没有直接说出阶级的名字。这一点至少在两位教师居住的这座城市是典型的。

我们也可以把这两个文本看做是以某种方式使自己和他人**识别和联系**人或事物，比如贫穷、犯罪、恐惧以及区域隔离等。这等同于把世界上的人和物组成一个具体模型，然后我们就认为这一具体模型"存在于世界上"。事实上，这种模型是我们的世界经验和我们在具体情景中的言语交际的联合产物。

在对大学教授的访谈过程中——很明显这是访谈者合作的结果——她几乎总是想（这得到了访谈者的支持）按照经济的和国家民族层面上的政治来识别行为者、事件、活动和实践。她要把"种族问题"识别为超越她所在城市的一个全球性问题，尽管事实上她提到的很多具体例子都来自她所在的城市（在她所在的城市，种族问题在很大程度上有其独特的"特征"）。

虽然采访中学教师的是同一位访谈者，但访谈者和中学教师共同构建了某种非常不同的、更加本地化的认识。事实上，这个城市的很多其他工作中，以及在对其他地方的教师的谈访中，我发现研究者和教师一样往往假设教师只有一个"地方"声音。很少有教师应邀发出，或者有机会听到"国家的声音"。甚至应邀在全国性会议上发言时，教师的发言也往往代表他们的地区或代表自己的经验，而研究者的发言往往超越了他们的地区及自己的

经验。

除了与访谈者合作构建的地方核心以外,中学教师希望更具体地区分单个的行为者。其实在她看来,这些行为者实际上并不属于一个“阶级”或“种族”,但他们的个人行为必然使他们贫穷,被人瞧不起,其他人也没有真正的义务去帮助他们,他们得自己帮助自己。我发现,这位中学教师所在的城市中有很多教师强烈抵制把人尤其是儿童归入“群体”,希望把他们看做单个的行为者。如果是孩子,他们需要培育,如果是成人,他们需要承担责任。事实上,这些教师积极努力,来“取消”大学学术界把人,特别是儿童,归入社会文化范畴的做法。

因此,大学教授利用**话语**模式远离了当地的情况,并因而也远离了上述中学教师,以及马塞拉这种住在同一城市的“有色”学生。另一方面,中学教师利用**话语**模式拉近了与地方事务、机构和像马塞拉这样学生的距离。注意,这两种观点没有一种在本质上是“正确”的。事实上,关于马塞拉这样的学生,教授的观点很容易瘫痪,而中学教师的观点只会助长她“指责受害者”的倾向,包括她自己。我们已经看到了这种倾向。

6.9 作为调查工具的话语模式

正如我在上一章情景意义中所做的那样,我提到**话语**模式实实在在地存在于大脑中、存在于文本和社会实践的世界中。但事实上,我最感兴趣的是**话语**模式作为“调查工具”所起的作用。当我们面对谈话、写作、行动或者交流时,**话语**模式引导我们去问以下这样的问题:

1. 什么**话语**模式是相关的? 作为话语分析者,我必须假设为了一次谈话(写作)、行动和/或交流,人们自觉或不自觉地感觉、评价和相信什么?

2. 影响人们信仰的**话语**模式和影响实际行动和实践的**话语**模式之间有什么区别? 什么**话语**模式,如果有的话,被用来对自己或他人作出价值判断?

3. **话语**模式有多大程度的一致? 是否有相互竞争或相互冲突的**话语**模式? **话语**模式代表谁的利益?

4. 什么**话语**模式与这里最活跃的**话语**模式相关? 是否有“主模式”?

5. 什么类型的文本、媒体、经验、交流和/或机构可能引起这

些**话语**模式?

6. 这里相关的**话语**模式是如何帮助复制、转换或创建社会、文化、体制和/或政治关系的? 这些**话语**模式有助于复制、转换或创造什么**话语**和**会话**?

在得到完全证明之前,我们总是假设**每个人**对自己的说、听(写、读)、行动、交流、评价、相信和感觉的具体社会文化方式都有"充足的理由"和"深层的理解"。当然,我们都是多重**话语**的成员,所以分析任务经常是寻找交际中哪些**话语**在起作用,和什么一起混合而起作用。"充足理由"和"深层理解"的假设对话语分析来说是基本的,不仅是一种道德原则,而且是建立在这样一种观点之上的:人作为生物,是"卓越"的**意义制造者**。这种观点在认知科学、应用语言学以及各种不同的话语分析方法中得到了充分的说明。在人的**话语**中,人随意义而动,就像某些植物随光而动一样。

我们显然不是通过打开人们的大脑来获得**话语**分析的证据,我们也没有必要这么做。除了密切观察他们说什么和做什么以外,我们还观察文本、媒体、社会实践、社会和机构的互动,以及影响他们的各种**话语**。正如上一章所讨论的语境和情景意义一样,我们总能获得更多的信息。因此,我们的结论也总是暂时的。然而,在这里,我们也希望最终有那么一刻,更多的信息并不会导致我们对结论进行实质性的修改。这涉及一个关于有效性的更大的问题,我将在第 7 章讨论这一问题。

7 话语分析

7.1 再谈情景意义与话语模式

在本章,我将把前几章所讨论的调查工具与强调七项构建任务的话语分析整体模式结合起来;我还将按照本书关于话语分析的观点来讨论转录在话语分析中的作用,“理想”的话语分析的构成,以及话语分析的有效性问题等。

本节我将总结第5章和第6章讨论的词汇和短语在实际应用中的两类意义:情景意义和**话语**模式。简要回顾这两个概念之后,我将讨论语言的一个重要的相关特性,我称之为“自反性(reflexivity)”。自反性是语言的“神奇”特性,在第2章开始时我们曾简单地讨论过。根据这一特性,使用中的语言不但创造而且反映语言使用的语境。

我们在第5章看到,情景意义是我们在特定语境中交际时,根据我们对语境的识解和过去的经验“现场”组合而成的一种图像或模型(Barsalou, 1991, 1992; A. Clark, 1993; Agar, 1994; Kress, 1985, 1996; H. H. Clark, 1996; Kress and van Leeuwen, 1996; Hofstadter, 1997)。我在第5章用下面两句话作为例子:“咖啡洒了,拿把拖把去”;”咖啡撒了,拿把扫帚去”。在第一句话中,受到词语“拖把”的激发,你组合出“咖啡”的这样一个情景意义:“我们喝的黑色液体”;在第二句话中,受到词语“扫帚”以及你对这类事情的经验的激发,你组合出“我们制作咖啡的颗粒”或者“我们研磨咖啡的豆子”等情景意义。当然,在实际语境中,有更多的信号可以用来组合词汇和短语的情景意义。

情景意义并不是简单存在于个人的头脑中,而通常是在人与人的社会交往中相互**协商**的结果(Goffman, 1981; Billig, 1987;

M. H. Goodwin, 1990; Edwards and Potter, 1992)。例如,在第5章,我举了这样一个例子:在一种关系中,某人说"我认为良好的关系不应该承担工作"。接下来的谈话大部分应该是谈话双方围绕着"工作"在这个具体语境中以及在谈话双方相互关系的更大语境中的意思(通过直接或间接推理)而进行的协商。此外,随着会话的展开,事实上是随着双方关系的展开,参与者不断地修订其情景意义。

当然,像"工作"和"咖啡"这样的词语,除了我们前面讨论过的各种具体情景意义之外也有更普遍的意义。这是因为词语也与我在第5章和第6章所说的"**话语**模式"相关联。**话语**模式是"故事情节",相关图像群或特定社会或文化群体的人们所共有的(非正式)"理论"(Holland and Quinn, 1987; D'Andrade and Strauss, 1992; D'Andrade, 1995; Strauss and Quinn, 1997; Holland *et al.*, 1998; Bartlett and Holland, 2002)。它们存在于具体的**话语**中,或由许多具体的**话语**所共有。

有些**话语**模式由许多**话语**所共有,有些则不然。我对狂热的野鸟观察者如何表现、行动、交流和评价的**话语**模式(实际上是一组相关联的模式)是根据我对观鸟者的经验而建立的,虽然我的经验只来自观鸟者这一**话语**的边缘(我不是一个"真正的"观鸟者),而且我的**话语**模式无论如何都不可能被非观鸟者所共享。顺便说一句,如果你认为观鸟者不能构成**话语**,那你就读一下马克·考克的《观鸟者:部落的故事》(Mark Cocker, 2001)一书,这样你就会很快意识到观鸟者促成并区分特定的社会身份和活动。

另一方面,我对政治家如何表现、行动、交流和评价(主要是我对美国政治与金钱之间的联系的信念所激发的模式)的**话语**模式(实际上是一组相关联的模式)被美国很多其他人所共享,无论我们是不是同一**话语**中的成员,即便不是被所有的美国人所共享。由于我们具有共同的**话语**,甚至某些**话语**(比如学者、专业人士或工薪阶层)的成员可以或多或少地分享我的模式的一些细节。

话语模式"解释"为什么词语可以依据群体标准有不同的情景意义,并激发人们的能力去创造更多的意义。**话语**模式也往往不完全存储于任何人的大脑中的。相反,它们分布在不同的"专业知识"和群体观点中(Hutchins, 1995; Shore, 1996),就像一个故事情节(或拼图)一样,不同的人有不同的块儿,他们可以共同拼出一幅"大画卷"。

在第6章,我曾指出**话语**模式与我们在头脑中形成的原型模

拟相联系。因为人类不同社会文化群体的成员有着共同的观察事物的方法,所以我们都有形成**原型模拟**的能力。原型模拟是当你认为某一情景是“典型的”时,你在大脑中对某种事物(比如婚礼、为人父母、投票等)的模拟。当然,不同社会文化群体的人对“典型”有着不同的认识。比如你对婚礼的“**话语**模式”与你在设想你(和你的社会群体)认为什么是“典型”婚礼时你在头脑中构思的一种模拟或几种模拟相联系。

然而,虽然**话语**模式与我们在大脑中构思的原型模拟相联系,但**话语**模式不仅仅存在于我们的大脑中。例如,我对“咖啡”的**话语**模式是:“我认为是从温暖地区的某种灌木或树上(我不知道什么树)采摘下来的浆果,然后加工成豆粒或谷粒大小以准备(如何加工?)以后用来做饮料,或其他食物的调味品(如何调?)。我知道,不同种类的咖啡,不同的喝法,有着不同的社会文化含义,比如可以代表不同的身份。”

我头脑中关于咖啡的**话语**模式只有这么多,剩下的(我相信)分布在社会上的其他地方,如果我需要,我就可以去发现。例如,我知道我可以发现咖啡是长在灌木上还是树上。这个例子表明,我通过建立咖啡模拟来解释我的社会群体中的人谈论和思考咖啡的能力是有限的,需要我从其他地方获得信息予以补充,以形成一个更有意义、更有用途的**话语**模式。

话语模式彼此链接以创造越来越大的故事情节,这种方式是复杂的。这种**话语**模式链接网络有助于组织社会文化群体的思考和社会实践。例如,举一个比“咖啡”更重要的例子,我们在第6章看到有些人使用以下这样的抚养儿童的**话语**模式(实际上是一组模式)(Harkness *et al.*, 1992):儿童生来是依赖父母的,然后他们经历不同的阶段;在这些阶段中他们经常会表现出一些破坏性的行为,来追求日益增长的对独立的渴望。这种模式也并非完全存在于人的头脑中——通常从其他资源中得到补充,比如抚养儿童方面的自助指导。这种指导往往反映中产阶级的理论和价值观。

这种**话语**模式,整合了儿童、儿童养育、阶段、发展和独立等模式,以及其他一些模式,帮助父母按照他们群体所遵守的价值标准(比如独立)来解释儿童的行为。通过群体内部的交流,通过阅读不同的书籍,以及通过从其他媒体中获取信息,这种**话语**模式被不断地(自觉和不自觉地)修改和发展。其他社会群体对儿童的看法则不同(Philipsen, 1975):例如,作为人,由于一开始就太不社会化,他们的破坏性行为并不是渴望独立的信号,而是他

们需要在家庭内部实现更大社会化的信号,即为了较少一点儿独立(较少一点儿"自私")。

7.2 自反性

当我们思考意义是如何在实际应用语境中产生时,我们马上面临语言的另一特性。我称这一特性为"自反性"(Heritage, 1984; Duranti and Goodwin, 1992; Gumperz and Levinson, 1996; Hanks, 1996)。这是语言的一个"神奇"特性,我们就是用这一特性开始第2章的讨论的。我们甚至可以在和同事在办公室走廊上进行的"'你好吗?','好'"这一简单对话中看到这一特性。人们在**这一情景**中为什么用**这些**词语?因为人们只把这种情景当作熟人间的一次简单而普通的碰面,这些词语在这种情景中使用是"合适的"。但为什么人们认为**情景**该是如此的呢?这在一定程度上是**因为**他们就用这种词语和相关的行为。如果对话用"你怎么了?"来开始,对情景的解释就会完全不同。

正如我们在第2章所看到的,我们遇到的是一个鸡和蛋的问题:哪个先出现?是情景还是语言?这个问题反映了语言和"现实"之间重要的相互作用:语言既反映现实("事物的运作方式")又创建(构建)现实。虽然"相互作用"可以是这一语言特性的一个较好的术语,但更常用的一个术语是"自反性"(从这种意义上来说,语言和语境就像两面相对的镜子,不断地、永无休止地反射自己的影像)。

7.3 情景

于是,语言总是同时反映和构建语言使用的情景或语境。作为话语分析工作者,我们对分析语言所使用的情景感兴趣(当然,尽管也经常涉及语言以外的其他因素)。这种情景把我们在第2章挑选出来作为"构建任务"的元素组织在一起,形成一个彼此相联、密不可分的整体。我们在第2章提出,人们使用语言创建情景,执行七项构建任务。我们感兴趣的情景是:一项活动或一组活动(构建任务二),我们在这种活动中确定某种身份或角色(构建任务三),促成彼此之间的某种关系(构建任务四),使用某种符号体系和知识形式(构建任务七)。在这种情景中,人和事物承担

某种意义或含义(构建任务一);事物通过不同的方法彼此联系或不联系,彼此相关或不相关(构建任务六);各种社会产品以不同方式发挥作用(构建任务五)。

我们姑且称这种情景为"话语情景"(即语言使用的情景)。具体地说,设想一位狂热的野鸟观察者在和另一位狂热的野鸟观察者谈话(见 Cocker, 2001)。作为话语分析工作者,假设我们记录下了这两位观鸟者谈话的一个片段。

下面我以七项构建任务作为情景的七个组成部分:

> 1. 意义:不同事物的意义及如何表达意义——它们表达的意义和含义种类——是任何情景的一个组成部分(Latour, 1991;Levinson, 1996;A. Clark, 1997)。

这就是我们前面所说的作为构建任务的意义:我们通过语言以某种方式使事物具有意义(赋予它们意义或价值),以此来构建意义。常言道,我们可以"以小见大",比如,我走进一个简陋的方形房间,房间没有明确的"前"或"后",但我以某种方式说话或做事(比如,像某人要开会一样),看吧,我坐的地方立刻就成了房间的"前面"。我就这样使用语言使我坐的地方具有了"房间前面"的意义。

在两位观鸟者的谈话中,一只短嘴半蹼鹬在美国和在英国就会有非常不同的意义。在美国这种鸟很常见,而在英国却极其罕见。观鸟者**话语**的一个大问题是一种鸟在当地的常见程度,而不是在整个世界上的常见程度。观鸟者应该在谈话中用这样的方式定位鸟的意义。

> 2. 活动:某种活动或某些活动是任何情景的组成部分(参与者参与的某种或某些具体的社会活动;反过来,活动由一系列行动组成)(Leont'ev, 1978, 1981; Engestrom, 1987, 1990; Wertsch, 1998)。

这就是我们前面所说的作为构建任务的活动:我们通过语言被认定为参加某项活动,即此时此地的构建活动。例如,我以一种方式说话做事,是在参与一次委员会会议的开幕式;我以另一种方式说话做事,是在参与会议正式开幕之前的"闲聊"。我做事时,必须使用语言让别人明白我自己在做什么。

在两位观鸟者的谈话中,他们可以通过语言开展的一项具体活动来区分鸟——即短嘴半蹼鹬,短嘴半蹼鹬看起来很像其他短嘴鸟。观鸟者以独特的方式区分鸟,以表明他们认识他们所看到

的鸟,并有理由相信他们正确地把他们看到的鸟从外形相似的鸟类中区分出来。我自己如何使用语言来实施声称我在我的后院看到了美洲雀,这一活动与英国观鸟者实施声称在英国第一次见到了短嘴半蹼鹬的活动是完全不相同的。

> 3. 身份:任何情景都把身份作为其组成部分,即情景所涉及的人确立和区分的必然身份。

这就是我们前面所说的作为构建任务的身份:我们使用语言从而被识别为承担某种身份或角色,即此时此地构建一种身份。例如,我以一种方式说话做事,那是在履行委员会"主席"的职责;然后我以另一种方式说话做事,那是在和同行/同事交流。即使我被正式任命为委员会主席,我也并不总被认为是在按照主席的身份做事,即便在会议召开期间也是如此。我要在正确的时间和地点来确立这种身份。因此,任何情景都把身份当作一个组成部份,是该情景所涉及的人确立和区分的必然身份。

在两位观鸟者的谈话中,他们必须(尝试)确立为"观鸟者"的独特身份,必须让对方承认自己具有这种身份。事实上,每个人都会寻求被当作某种类型的观鸟者或某种地位的观鸟者。英国的观鸟者说:"我不介意走在马路上去看半蹼鹬——去年我在美国度假时看到了一大群。"说出这样的话就不会被看做观鸟者。(考克(Cocker, 2001)谈到一位在美国度假的英国观鸟者看到几十只夜鹰,但飞回英国后,花了很大的努力后只看到一只在英国罕见的迷失的流浪夜鹰,他把这只夜鹰列入了他在英国的观鸟单内。)

> 4. 关系:任何情景都把关系作为其组成部分,那是情景所涉及的人确立和协商而当作重要且可操作的关系(Scollon and Scollon, 1981; Sperber and Wilson, 1986; Gee, 1992, 1996; Agar, 1994; John-Steiner *et al.*, 1994; Carbaugh, 1996; Hanks, 1996; Palmer, 1996; Toolan, 1996; Barton and Hamilton, 1998)。

这就是我们前面所说的作为构建任务的关系:我们使用语言来传达我们和与我们交流的听众、读者或其他人、群体或机构建立、想建立、或正努力建立什么关系的信号,也就是说,我们使用语言来构建社会关系。例如,在委员会会议上,作为委员会主席,我说"史密斯教授,很报歉,我们不得不转到下一个议题了",这句话传递的信号是,我与史密斯教授的关系比较正式,我对他比较

恭敬。但如果我说“埃德,进入下一个议程了”,这时传递的信号是,我与史密斯的关系不正式,对他也不恭敬。因此,任何情景都把关系作为其组成部分,即该情景所涉及的人彼此促成和协商,并被识别为重要而有效的关系。

我们的两个观鸟者将通过语言、行为和交流在观鸟**话语**中促成并识别一组特定的社会关系。例如,他们可以促成大师级观鸟者和狂热观鸟学徒的关系。他们也可以表达对其他人的态度和评价,包括观鸟者和非观鸟者。即使观鸟者独自一人在田野里对鸟类做记录,添加他们的鸟类名单,或者自言自语,他们也是在指向他们作为观鸟者的身份和价值,指向他们在观鸟者**话语**中或之外与他人的关系。观鸟者知道他们不能随意把一只鸟列入他们的鸟名单中,除非其他观鸟者承认他们有“权利”(比如,他们被认为是足够好的观鸟者)在他们可以声称见过这种鸟的条件下(比如,在某种气象条件下很少有鸟外出)声称他们见过这种鸟。他们必须小心而不能太急切地对一种鸟作出识别,否则很容易因仓促而搞错。请注意,观鸟者也与鸟协商关系,但我们是通过上述重要构建任务来理解这种关系的。

> 5. 立场与策略(社会产品的分配):任何情景都把社会产品和社会产品的分配意见作为其组成部分(Fairclough, 1989, 1992, 1995; Luke, 1995; Gee, 1996)。

这就是我们前面所说的作为构建任务的立场与策略:我们使用语言传达关于社会产品分配性质的观点,即构建关于社会商品的观点。例如,如果我说“微软在操作系统中加载了漏洞”,我认为微软是故意的,应该负责任,甚至应该受到法律的惩罚。但如果我说“微软的操作系统中加载了漏洞”,这表示我认为微软不是故意的,责任较小,罪责较轻。我们的措辞可以影响到诸如罪行、责备、法律责任或免除法律责任、或微软的良好动机或不良动机等。

两位观鸟者将在语言、行为和交流中把他们曾经看见过罕见鸟类这一行为定位于——哪怕是被风吹了数百英里到了“错误”地方的“流浪”鸟——一种社会产品,一种给予观鸟者的声望。如果一位观鸟者看到了半蹼鹬,而另一位(还)没有看到,那么,他们就会在谈话中把看到半蹼鹬定位于一种在观鸟**话语**中可以影响人的地位和权力的社会产品。

> 6. 联系:任何情景中事物都是以某种方式彼此相联系或不相联系,相关或不相关。

这就是我们前面所说的作为构建任务的联系:我们使用语言使事物相互联系(或不联系)或彼此相关(或不相关),即构建联系或相关。例如,我说话做事是为了使我现在在委员会会议上所说的是否应该支持反歧视雇用行动与我上周所说的支持新政府右倾之间建立联系或相关(或不联系或不相关)。事物并不总是彼此存在着内在的联系或相关,我必须建立这种联系;即使事物之间看起来存在着内在的联系或相关,我也可以用语言来打破或削弱这种联系。因此,在任何情景中,事物都是以某种方式彼此相联系或不相联系,相关或不相关的。

在观鸟者的谈话中,他们很可能为两个事实建立联系或相关:(1)现在那只短嘴半蹼鹬是在英国;(2)这是一件罕见的事情。他们很可能认为两个事实是不相关的:(1)这一物种在其他地方很普遍;(2)它只是"偶然"出现在英国,实际上并不"属于"英国(如果写过鸟类指南书的伟大的观鸟者罗杰·托利·彼得森(Roger Tory Pedersen)听到有人说在某个地方看到了一种鸟,而他的指南书中则表明这个地方没有这种鸟,那么他就会说"鸟飞了")。

> *7.符号系统和知识:在任何情景中,一个或多个符号系统和各种认识方法都是以某种方式发挥作用、被定位、被重视或被轻视的(Kress and van Leeuwen, 1996)。*

这就是我们前面所说的作为构建任务的符号系统或知识[⑨]:语言有许多种(如西班牙语、俄语、英语),每种语言都有许多变体(如律师语言、生物学家语言、街舞艺人语言等),有些交际系统不是语言(如公式、图表、图像),这些都是符号系统。此外,我们人类一直在这些符号系统中获取知识和信念,我们可以用语言来使某种符号系统与某种知识和信念形式在特定情景中建立相关或不相关、形成优势或劣势,即为一个符号系统或知识建立凌驾于另一个符号系统或知识的优势和威望。比如,在委员会讨论扩招少数民族学生时,我说话做事的方式促使律师的知识和语言比"日常语言"或"非律师的学术语言"更相关(更有优势)。

观鸟者会认为关于鸟类羽毛——包括各种大多数人都见不到以及大家都不知道的鸟类羽毛的名称——的专业语言和认识鸟(如过去曾经被认为是一类的两类鸟毛现在又被认为是同一类鸟毛的不同变体,但在不久的将来这种观点又很有可能转回来)

---

⑨ 原文是"联系",应当是"符号系统和知识",作者笔误。——译者注

的方式具有重要意义和价值。非观鸟者对这种专业语言和认识鸟的方式都不会关心——而且还可能会在谈话中贬低看重这种语言形式和认知方式的人。

现在,我们讨论话语分析的一个重要问题。你对上述关于野鸟观察者的例子可能会做出这样的反应:观鸟者和他们的**话语**很"奇怪""太特殊",因此没有什么意思。他们置身于自己的**话语**中(虽然也许他们置身于他们所属的另一**话语**中,比如医生给病人看病)就不觉得有什么奇怪的了。看到这一点是很重要的。任何一种**话语**,没有"置身"其中或者对其不甚了解的人在认真观察它时都会感觉很奇怪。话语分析的目标是使哪怕我们很熟悉的**话语**变得"奇怪"。这样,即使我们是这些**话语**的成员,我们还是会有意识地观察(可能是第一次)要投入多少努力才能使这些**话语**运作,实际上是使它们对成员而言是正常的,甚至是"正确"的。

我们刚刚论述过的情景的所有方面——所有的构建任务——共同构成一个系统(一个相互关联的网络)。在这个系统中,每一个组成部分或者方面(构建任务一至七)同时给其他部分或方面赋予意义并从其他部分或方面获取意义。也就是说,我们又有了另一种形式的自反性。

情景——比如一个观鸟者声称见过一种罕见鸟类的情景——永远不会是全新的(实际上,如果是全新的,我们就不会懂)。相反,情景是随着时间的推移而不断重复出现的,经过了或多或少的变化。这种重复往往会在不同程度上把情景"常规化""习惯化"或"冻结",即,使它们在重复出现时发生较少的变化(Douglas, 1986)。与此同时,每一种情景在一定程度上也是新的(比如短嘴半蹼鹬以前在英国从来没有出现过——至少从来没有被观鸟者看见过)。

这种重复(比如,设想旧式的拼字比赛或者传统的医生——护士——病人的关系)是创造特色观鸟俱乐部、学校、医院、商业、工业、政府机关、政党、街头团伙、学科、学院或学院教室等**机构**的生命线。反过来,机构创造力量(如,法律、纪律处分程序、学徒身份等),力量确保情景的重复和常规化并被情景维持。研究情景产生和再生机构,并反过来被机构维持的方法是话语分析的一个重要组成部分(Foucault, 1973, 1977; Bourdieu, 1985; Bernstein, 1996; Gee *et al.*, 1996; Lynch and Bogen, 1996)。

情景网络中的所有元素就像一团绕在一起的线,牵一发而动全身。我举一个简单的例子来解释情景网络的各个方面是如何紧密地交织在一起的。假设有一个小会议室,会议室里有一张圆

桌,四面都有黑板。当老师站在"前面"对学生讲话时,这个房间就有了"前"和"后"。让房间(物质实体,参见上述构建任务一)有"前""后"(意义/价值)之分的是一项独特的社会文化活动,有些文化中开展而有些文化中不开展的某种教学活动,通过具有独特社会文化特征的语言形式和特定的社会文化知识、态度和身份实现的一种活动。此外,房间的"前-后"维度反映了传统的教师"权威",学生服从的立场与策略。因此,房间、活动、谈话、社会文化身份以及立场与策略关系等都意味着相互给予和获取意义。

当委员会委员围坐在会议室的圆桌旁开会时,这个房间便没有了前或后(或者我们可以说,这时这个房间没有老师在这里讲话时的前后空间感强烈了),但是,"主席"坐在哪里,哪里就是桌子的"头"。当一群学生,没有"主席",围着桌子讨论时,前、后和头都消失了。这两种情况中,语言、活动、社会文化身份和立场与策略关系等都与教学情景不同。在这里,我们看到物质世界是如何呈现它与人类的活动、语言、社会文化知识、态度、身份、立场与策略关系的互动中产生意义的。但是,对于情景网络中的其他各个方面我们也可以如此分析。

我们再举一个语言作为符号系统(上述任务七)的例子:同事之间在走廊见面打招呼时对"你好吗?"的回答"好",这与医生对病人体检时病人对医生的问题"你好吗?"的回答"好"的意义是不一样的。或者以身份(上述任务三)为例:当医生和我在办公室"聊天"时非常随意地问我懂几门语言,她在激活我作为语言学工作者的身份(按照她对语言学工作者的理解);但当她看我的 CAT 扫描时问我是不是想不起常用词了,这时她是在激活我作为病人的身份。为了促成相对于"体检"(活动,上述任务二)或不同的社会文化情景身份(语言学工作者与病人,上述任务三)的"聊天",我必须使用特定的不同类型的语言(上述任务七),反之亦然。

还有的时候,联系(上述任务六)、符号系统和知识(任务七)及立场与策略(任务五)都是相互交织在一起的。我儿子小时候,有一次我去见一位医生。医生说我儿子说话太晚,我应该咨询言语和语言治疗师。作为研究过语言习得的语言学工作者,我相信他仍然处在变异的"正常"范围之内,变异期开始时语言习得就开始了。在我与医生的谈话中,我不得不尝试使我作为语言学工作者的知识(任务七)与医生视为"医疗"情况的知识相关或相联系(任务六)。我们就社会产品(任务五)的分配开始竞争,例如,关于在医生办公室里我应该多大程度地尊重我的学术知识,关于我儿子是不是"正常"(一周后我儿子开始说话了,从此再没有停止

过)等。

再谈一谈立场与策略方面(上述任务五)。我们在第2章提过的那位年轻女子对她父母说"是的,我想,我不知道,我觉得应该是格雷戈里最讨厌",又对她男朋友说"这家伙真是头驴,你知道,我是说她男朋友",这是在按照年龄及其他变量对她父母和她男朋友的身份差别作出的回应。但她此时此地也在使用语言创建或复制这些权力关系(对父母的尊重和对男朋友的声援)。所以,我们看到,立场与策略(任务五)和关系(任务四)密切相关。

问题的关键是,所有七项构建任务——我们话语分析工作者分析的情景的组成部分——彼此密切相关。

7.4 七项构建任务

话语分析的重点是语言在情景网络中使用的线路(和相关的符号系统)。任何语言片段,无论是口头的还是书面的,都是由一组语法**暗示**或**线索**组成的(Gumperz, 1982),可以帮助受话者或读者(在交流中与其他人协商或合作)构建七件事情——我们的七项构建任务所创建的事情。我想强调的是话语是由在语言和语境(情景)之间反复移动的动态暗示和线索构成的,而不是由固定的脱离语境的意义信号构成的。这些暗示和线索是我们在第4章所指的"语法一"和"语法二"的一部分。

语言总是包含在上述七项构建任务(这七项构建任务在第2章也简单地讨论过)中给我们提供指导的暗示或线索。这些构建任务,使我们能够使用语言(和其他符号系统)以某种方式诠释情景。七项构建任务是同时发挥作用的,是人们在交流中通过彼此协商和合作发挥作用的,并适当考虑以前我们曾遇到的其他相关的口头的和书面的文本和情景。

即便我们在默读时,这些构建任务也在与不同的作者,比如"真实作者"(文本的真实创作者),"假想作者"(我们在阅读文本的基础上假想的作者),"叙述者"(好像是在文本中讲故事的人)等进行协商和合作;与其他我们阅读的相关文本,我们带给文本的社会文化知识,以及我们与其他人的讨论等进行合作。也就是说,这些构建任务可以同时被看做是认知成果、互动成果以及互文成果。

不同的语法手段对这七项构建任务的作用也不相同,很多手段同时作用于一个以上的任务。我们在语言中使用的暗示和线

索(不同社会语言中的不同类型的暗示和线索)有助于组合或触发特定的情景意义(见第5章),上述七项构建任务通过这些情景意义得以实现。反过来,这些情景意义激活某些**话语**模式(见第5和第6章)。最后,社会语言(见第4章)、情景意义、**话语**模式以及各种互文性实例(第4章)使人们形成并区分不同的**话语**(第3章)(即把对方和世界上的各种事物看做与其他**话语**相关的某种"活动"中的某种"人"和"物")。

7.5 再谈社会语言

对话语分析来说重要的不是在英语和纳瓦霍语的语言层面。所有的语言,无论是英语还是纳瓦霍语,像我们在第4章讨论的那样,都是由很多不同的**社会语言**组成的(Bakhtin, 1981, 1986)。物理学工作者在从事实验工作时的说话和写作方式不同于街头团伙在吸收新成员时的说话和写作方式,物理学工作者和街头团伙成员又不同于"新资本主义"企业家"授权一线工人"的说话或写作方式。每种社会语言都使用一些具有不同特色的语法资源来实施我们的七项构建任务。

我们都拥有许多不同的社会语言,可以在不同的语境中进行切换。从这个意义上来讲,没有一个人是单语的。但同样,我们都会掌握不了一些使用我们"本族语"的语法资源的社会语言,因而,从这个意义上来讲,我们并不是(所有人都不是)"我们自己的"社会语言的"本族语说话者"。

同样重要的是,我们应该注意到社会语言通常并不是"纯粹"的,相反,人们为了特定的目的通过复杂的方式把它们混合("杂糅")在一起。有时候很难说,一个人是在从一种社会语言切换到另一社会语言["语码转换(code switching)"]或实际上是在把两种社会语言混合在一起,为某一特定语境组合一种转换了的(甚至是新的)社会语言(当人们忘记这种社会语言是混合的产物时,这种社会语言最终就理所当然地被认为是"纯粹"的或不同的社会语言了)。当然,在话语分析中,更重要的是认识到这一点,而不是解决这一点。人们甚至能够在英语和纳瓦霍语等不同语言中提取几种社会语言,把它们混合在一起或者在它们之间进行切换。我在第4章举了许多社会语言通过真实情景创建和被创建的例子。

正是社会语言包含了引导上述七项构建任务的线索或暗示,

不同的社会语言包含不同种类的暗示或线索,也就是说,它们以不同的方式把语法作为七项构建任务的资源来使用。例如,我们再看一看那位年轻女子谈论同一个故事中的同一个角色时对她父母说的话“是的,我思考这个问题的时候,我不知道,我觉得应该是格雷戈里最讨厌”和对她男朋友说的话“这家伙真是头驴,你知道,我是说她男朋友”。这两种说法分别属于两种不同的社会语言。

在第一种情况中,年轻女子对她父母说话时,其中的语法特征模型表明了一种特定的社会语言:表示经过深思熟虑的从句(“我思考这个问题的时候”);缓和成分(“我不知道”“我觉得”);复杂从属句型(when 小句,it-seems-that 结构);作为声言者/认识者的自我重复指称[“我”(主格),“我”(宾格)];拉丁语词汇(“讨厌”);复杂情态(“应该是”)。这种社会语言包含的线索和暗示有尊重、尊敬、学校学习、思考和对知识和声言的关注,等等。

在第二种情况中,年轻女子对她男朋友说话时,其中的语法特征模型表明了另一种社会语言:感叹句(“真是头驴……”);非正式词汇(“驴”“家伙”);右向移位(“她男朋友”);关注受话者(“你知道”);在没有缓和成分,没有关注自我声音的情况下直接提出自己的声音。这种社会语言包含的线索和暗示有一致性、非正式性、参与交流、注重共同价值观、以社会为中心而不是以自我为中心等。

这两种语法特征模型是我们在第 4 章所说的“语法二”的组成部分。作为由社会语言构成的**话语**的成员,解读者(受话者和读者)可以迅速地(然而是不自觉地)区别这两种模型,就像他们通过直觉迅速地区分词语的情景意义一样。

7.6 单位和转录

随着尖端录音设备和计算机设备的日益发展,言语记录可以达到令人难以置信的详细程度,包括小停顿、稍许的犹豫以及声音、音调、音速和音响等的微小变化、讲话人话语的同步重叠等(见 Edwards and Lampert, 1993; Schiffrin, 1994; 附录 2; Duranti and Goodwin, 1992)。人们很容易相信,如此详细的记录代表某种纯粹的、客观的、未经分析的“现实”。但事实并非如此。言语包含的信息远比任何录音或转录系统可以捕捉到的(或人耳所能听到的)丰富得多。

话语分析是以口头语(以及目光、手势和行动)或书面语的细节为基础的。这些细节在情景中可以说是彼此相关的,并与话语分析试图做的论证相关。话语分析不是基于现有的所有物理特征,甚至不是基于那些在某些假想的语境中可能具有的意义或者在不同目的的分析中可能具有的意义的。这种相关性(什么被记录下来,什么没有被记录下来)判断最终是理论判断,即,基于话语分析家关于语言、情景和交流在被分析的一般情景或具体情景中运行方式的理论(Ochs, 1979; Mishler, 1991)。在这个意义上,记录是一个理论实体。它不独立于分析之外,恰恰相反,它是分析的一部分。

任何语音数据都可以以不同的详细程度标示出来,这样我们就可能得到一个连续的语音记录,从非常详细(语言学家称为“窄式”音标)到非常不详细(语言学家称为“宽式”音标)。尽管人们在开始分析时最明智的选择是详细标音,而不是按最后的相关性来标音,但最终音标的宽窄程度还要取决于分析者的目的。分析的有效性不取决于音标的详细程度,而取决于音标如何与其他要素一起创建一个“值得信任”的分析(关于这一点,见以下第7.8节)。

我们在这里不讨论转录的语言学细节(可以参阅 Edwards and Lampert, 1993; Schiffrin, 1994; 附录2; Duranti, 1997)。相反,我要举一个例子,来说明在交流中“小”细节是如何产生“大”意义,并因而必须被包括在转录之中的。下面是一位英裔美国女研究员(“R”)和一个四年级非洲裔美国女孩(“S”)之间的交流。女研究员在和小女孩讨论有关光的问题。光是学校科学课的部分内容。这个小学生家庭非常贫穷,为了到处找房子不得不几次辍学。研究员准备开始与这名小学生交流,让她操作一个灯箱并思考被灯箱聚集的一束光是如何与不同的塑料边框,包括一个棱镜互动的(棱镜使光束分裂为彩虹或不同的颜色)。

谈话内容使用标记手段来命名言语特征。我们还没有讨论过这些特征,但我们将在下一章(第8章)讨论。现在,只要知道每一行都代表一个语调单元就可以了。语调单元是按照统一语调曲线(intonation contour)说出来的一组词语(即,就像它们相互“协调”一样被说出来——见第8章)。双斜线(“//”)表明语调单元通过“末尾曲线”说出来,即听起来是“末尾”的升调或降调,就像一条信息的“封闭”和“结束”(升调或降调由带下划线的词及这些词后的任何词语来实现。更多信息请参见 Brazil *et al.*, 1980)。没有双斜线的语调单元通过“非末尾曲线”说出来。非末

尾曲线是一个较短的升调或降调曲线,这种曲线听起来好像还有更多的信息要被说出来。

我把下面的文本安排成"节",我们将在第8章讨论"节"这一语言单位。节是处理单一话题或观点的语调单元"块"。"块"被(从语言的各种细节)规划在一起,在这种情况下,节交互式产生。划线的词语在语调单元中承载主重音(我们将在第8章看到,英语的重音是把音高向上或向下缓冲或滑动,或增加音量,或两者都有),大写词语是强调的(特别重读),两个句点(". .")表示听得见的停顿,元音后的两个点(":")表明元音延长(被拉长),"沉音"的意思是前面的单位整体是沉音。这段转录当然不是尽可能地窄,但它的确包含某种程度的语言细节。

第一节

1 R: Where does the light come from (光来自哪里)

2 R: when it's outside? // (当光在外面时?)

3 S: Sun (沉音)// (太阳)

4 R: From the sun (沉音)//.. hum (来自太阳..嗯)

第二节

5 S: Cause the sun comes up (因为太阳升起)

6 S: REALLY early// (真的很早)

7 R: um.. And that's when we get light (沉音)// (嗯..是这个时候我们得到光)

第三节

8 S: And that's how the, the the me.. my.. me and my class (这就是我..我的..我和我的同学)

9 S: is talkin' about dinosau:rs (如何谈论恐龙的)

10 S: and how they die:d// (以及它们是如何死的)

11 S: And we found out. (我们发现)

12 S: some things about how they die:d// (关于它们如何死的一些事情)

13 R: Oh really// (哦,真的)

第四节开始部分

14 R: Does that have to do with LIGHT? // (这与光有关吗?)

(交流在继续)

这次谈话很长,这几节只是其中的一个片段。研究员从交流中感觉到这个学生经常跑题,且难以理解。但从上面的信息中可

以看出,研究员和小学生“共同构建”(贡献)了这种跑题和难以理解。

学生习惯于这样一种特有的教学活动:成人问一个问题(这个问题的答案成人已经知道,但答案又不应该是显而易见的),学生回答,然后成人的回应可以被看做是对学生的回答是否“可以接受”的评价(Sinclair and Coulthard, 1975)。

学校课堂上还有一种常见的相关练习。老师问学生一个或几个答案比较明显的“日常”问题,目的是要导入新知识点,而这一新知识点必须用比较抽象的方法来处理,而不能在“日常”(生活世界)交流[认知科学家基思·施特宁(Keith Stenning)所说的个人沟通]中得到处理。科学课的老师可能会拿着一把尺子问“这是什么?”当得到“这是一把尺子”的答案以后,她会接着问“我们用尺子做什么?”在引出“测量东西”的答案后,老师可以继续用比较抽象的方法来讨论测量设备和测量方法。在上述研究员和女学生的交流中,研究员好像要引出关于光的日常信息,目的是要接下来让这位女学生用“光源”“方向”“反射”等抽象概念来讨论光,也就是说,这些概念比具体的事物如太阳要抽象得多。从我们通过其他方法对这位女学生的了解,我们有足够的证据证明,她很有可能对这种课堂练习(面对这种练习她感觉很奇怪)不熟悉,没有练习过。

研究员首先提了一个问题,女学生的回答是用沉音说出“太阳”一词,且最后用的是降调。这种回答方式(在许多英语方言中)表明,回答者认为答案是显而易见的(这已经是一个包括问题——答案——评价活动的问题)。

研究者在回应中用的方法和女学生一模一样(沉音,降调)——并且正好是女学生可能期待评价的地方——这表明,她也认为答案是显而易见的。女学生很有可能是产生疑惑了,心想她为什么问这么一个问题。

在第五和第六行中,女学生增加了一些语调单元,比在前几行中的音调高。此外,第六行包含一个强调的“真的”。第五和第六行的表达方法表明,女学生认为这一信息是新信息或重要信息。她增加这一信息的目的可能是要研究者回应,而不是要她给出显而易见的答案;她也可能是想得到研究者的某种更加有力的回应,让她知道她是在交流的“正确轨道”上。

然而,女学生从研究者那里得到了回应(沉音,降调)再次表明研究者把女学生提供的信息当成是显而易见的了。然后女学生在第八行又推出了另一信息,也就是说,女学生以某种方式出

发,表明她在试图陈述新信息或重要信息,希望引起研究者的兴趣。

女学生在这里也使用了一个非洲裔美国儿童常用的技巧(Gee, 1985)。她首先(在第三节中)陈述背景信息,然后开始她的主题(光),尽管在这个语境中"她发现/一些事情"清楚地表明这些事情最终会与光有关系(事实上的确与光有关系——她曾学习过陨星如何遮着了阳光而导致了恐龙的灭绝)。研究者想听更加突显的与光的联系,因此打断了学生,并且强调"光",清楚地表明她怀疑学生的信息与光有关。从女学生的角度来看,怀疑的态度不仅是不必要的,而且实际上是令人惊讶的,甚至是对她的一种侮辱(这一点在接下来的交流中会显现出来)。

这里的"麻烦"实际上就在这些细节中:课堂"已知问题——答案——评价"活动,关于如何引入信息、连接信息的不同设想,音高和强调的细节(以及很多其他这类细节)等共同导致了误解。当具有权威地位的成人把这种误解归因于学生而不是归因于语言的细节和多样性(当然包括研究者自己的语言及其多样性)时,这种误解就必然产生不良后果。

人们可能不知道为什么研究者提出这样的问题并作出这样的回应。为了长话短说,该研究项目是基于这样一种思想的:给学生太多明显的信息或公开非难性的回应会限制他们的创造或"理解",特别是少数民族学生,他们不会像老师那样解释这种公开教学和非难。具有讽刺意味的是,当女学生事实上正在研究者创建的矛盾背景中的几个层面上进行理解时,设置一种能使学生充分"自由"地发挥"最佳"水平的情景,这恰好导致她难以理解话语。

那么,请注意,转录的细节在话语分析中是如何呈现相关性的,转录的详细程度是如何做到不多也不少地满足转录需要的(转录中的其他细节可能已经被纳入分析中了)。当然,批评家总会说我们排除的细节是相关的。但有些细节总是需要被排除的(例如,我们是不是应该只标记出元音在多大程度上适应于末尾的辅音,或者是不是应该只标记出一个语调单元中音高下降的程度?)。因此,这种批评并不意味着我们必须努力标出所有的细节。这一责任完全落在了批评家的身上,由他们通过把被排除掉的信息加入分析并改变分析的方法来说明这些被排除掉的信息是相关的(因此,话语分析工作者一定会愿意分享他们的数据)。

7.7 “理想的”话语分析

在下一节讨论话语分析的有效性构成之前，我想总结一下“理想”的话语分析的组成部分。当然，实际的话语分析往往只详细地开发整个话语分析大画卷的一小部分。但是，任何话语分析都至少需要考虑一下完整画卷，哪怕只是把它作为背景。从本质上来讲，话语分析涉及这样的问题：在特定的时间和地点语言是如何构建情景网络的，与此同时，在特定的时间和地点情景网络是如何使语言具有意义的（想想自反性）。话语分析也涉及提出上述七项构建任务的有关问题，使用我们曾经讨论过的调查工具（情景意义、社会语言、**话语**模式、互文性、**话语**和**会话**），以及思考看起来相关的任何其他语言细节。

一些应用我们在本章讨论的范畴而提出的问题概括如下：

关于构建任务的问题

构建意义

不同的事物有什么意义，怎么具有意义——事物被赋予的含义和意义种类——是任何情景的组成部分。

1. 某些在情景中看起来重要的词汇和短语的情景意义是什么？

2. 什么样的情景意义和价值似乎附属于情景中相关的地点、时间、身体、人、物体、工艺品和机构？

3. 什么样的情景意义和价值附属于情景中引用或暗指的其他口头文本和书面文本（互文性）？

4. 什么**话语**模式似乎在这些情景意义的相互连接和整合中发挥作用？

5. 什么机构和/或**话语**在情景中产（再）生？这些机构和/或**话语**模式在这种产（再）生过程中是如何趋于稳定或发生转变的？

构建活动

某种活动或某些活动是任何情景的组成部分（参与者参与某一或某些具体社会活动；活动又由一系列行动组成）。

6. 什么是情景中较大的或主要的活动（或活动集）？

7. 什么样的次活动组成这一活动（或这些活动）？

8. 什么行动组成这些次活动和活动?

构建身份

任何情景都把身份作为其组成部分,即情景所涉及的人确立和识别的必然身份。

9. 什么身份(角色,职位)与伴随而来的个人、社会、文化知识和信仰(认知)、感情(爱怜)、价值观等与情景中的构建相关? 被当作理所当然的? 或在情景中构建?

10. 这些身份是怎样在情景中趋于稳定或发生转变的?

11. 就身份、活动和关系而言,什么**话语**在情景中是相关的(什么**话语**是不相关的)? 它们是怎么相关的(不相关的)? 在哪方面相关(不相关)?

构建关系

任何情景都把关系作为其组成部分,即情景所涉及的人确立并协商的重要而有效的关系。

12. 什么社会关系与情景中的构建相关? 被认为是理所当然? 或在情景中构建?

13. 这些社会关系是怎样在情景中趋于稳定或发生转变的?

14. 为了与其他文本、人或**话语**建立某种关系,其他口头的或书面的文本是如何被引用或暗指的?

15. 就身份、活动和关系而言,什么**话语**在情景中是相关的(什么话语是不相关的)? 它们是怎么相关(不相关)的? 在哪方面相关(不相关)?

构建立场与策略(社会产品的分配)

任何情景都把社会产品及关于社会产品分配的观点作为其组成部分。

16. 在这个情景中,什么社会产品(比如地位、权力、性别、种族、阶级,或狭义的社会网络和身份)是相关(不相关)的? 它们是如何相关(不相关)的? 在哪方面相关(不相关)?

17. 这些与**话语**模式和**话语**相联系的社会产品是如何在情景中发挥作用的?

构建联系

事物在任何情景中都是彼此以某种方式联系或不联系,相关或不相关的。

18. 什么种类的联系——向后看和/或向前看——是建立在话语和大的交流片段内部或话语和大的交流片段之间的?

19. 什么种类的联系是为以前的或未来的交流,为其他人、思想、文本、事物、机构和当前情景之外的话语而建立的(这与“互文性”有关;见第3章)?

20. 互文性(引用或暗指其他文本)是如何被用来在当前情景和其他情景或在不同的**话语**中创建联系的?

21. 问题18、19、和20中联系是怎样在情景中(与情景意义和**话语**模式一起)帮助构成“连贯”的? 构成了什么样的“连贯”呢?

为符号系统和知识构建意义

在任何情景中,一个或多个符号系统和各种认识方法都是以某种方式发挥作用、被定位、被重视或被轻视的。

22. 什么样的符号系统在情景中(比如言语、书写、图像和手势)是相关(或不相关)的? 它们是怎么相关(不相关)的? 在哪方面相关(不相关)?

23. 什么知识系统和认识方法在情景中是相关的(或不相关的)? 它们是怎么相关(不相关)的? 在哪方面相关(不相关)?

24. 就“民族”语言而言,比如英语、俄语或豪萨语,什么语言在情景中是相关(不相关)的?

25. 什么社会语言在情景中是相关(或不相关)的? 它们是如何相关(不相关)的? 在哪方面相关(不相关)?

26. 引用或暗指其他口头的或书面的文本是怎样被用来处理问题22—25所包含的话题的?

7.8　有效性

我一直拖到现在才开始讨论话语分析的有效性的构成问题。这个问题要等到话语分析中使用的“调查工具”得到足够的展开之后才能回答。现在我们已经准备好处理有效性问题了,这是一直困扰着所谓的“定性研究”的问题。

有效性并不是说话语分析只简单地“反映现实”(Mishler,1990;Carspecken, 1996)。原因有二。其一,人类**构建**现实,但超

出人类控制范围“之外”的东西对这种构建起着严重的制约作用(所以“现实”不“仅仅是”被构建的——参见伊恩·哈金(Ian Hacking, 2000)的优秀作品《“什么”的社会构建》。其二,正如语言总是反过来与情景相关,使得双方互相使对方具有意义一样,本身在语言中组成的话语分析也是与“语言加情景”相关的。话语分析工作者以某种方式解释他或她的数据,反过来,通过这种方式解释的数据以某种特定的方式使得分析具有意义。

这两个因素并不意味着话语分析是“主观的”,它们只是话语分析工作者的“见解”。我认为,有效性是不同的分析可以或多或少拥有的某种东西,即,有些分析比其他的分析有效性更强或更弱。此外,有效性永远不会是“一劳永逸的”。所有的分析都可以经过进一步讨论和争论,它们的地位可以随着在该领域工作的继续而上升或下降。

话语分析的有效性基于以下四个因素:

1. **聚合**(convergence):上述26个问题的答案对话语分析的支持越聚合,话语分析就越有效(即“可信”),而不是更无效。或者反过来说,分析为多个或所有问题提供的答案越有**兼容性**,越有**说服力**,话语分析就越有效。

2. **赞同**(agreement):数据中社会语言的“本族语说话者”以及数据所包含的**话语**的“成员”越赞同话语分析反映这种社会语言在这种背景中发挥真实作用的方式,上述26个问题的答案就越有说服力。本族语说话者不需要知道他们的社会语言为什么发挥这样的作用或怎么发挥这样的作用,他们只需要知道他们的社会语言就这么发挥作用。其他(接受我们基本的理论假设或工具的)话语分析工作者,或其他类型的研究者(比如人类学研究者)越倾向于支持我们的结论,这26个问题的答案就越有说服力。

3. **覆盖范围**(coverage):话语分析对相关数据的应用性越强就越有效。这包括能够理解情景在被分析前后所出现的情况,以及能够预测可能发生的与各种情景相关的各种情况。

4. **语言细节**(linguistic details):话语分析与语言结构的细节联系越紧密就越有效。人类所有语言的进化,从生物上和文化上来说,都是为一组不同的交际功能服务的。基于这个原因,任何社会语言的语法都是由被“设计”来发挥某种具体功能的具体形式组成的,虽然任何形式通常都可以发挥一

> 种以上的功能。于是,根据相关社会语言的"本族语说话者"的判断以及语言学家的分析,使话语分析有效的部分原因是话语分析工作者认为话语分析中揭示的交际功能与明显可以并确实服务于这些功能的语法手段相联系。

为什么这就形成有效性呢?这是因为,除非有充分的理由相信这种分析,否则上述26个问题的很多答案,不同的"内部"和"外部"观察者的观点,附加数据集,以及"本族语说话者"和/或语言学工作者的判断等**不可能**聚合。这当然并不意味着分析在各个方面都是真实的、正确的。经验科学是社会的、累积的,是研究者根据彼此的工作建立的;从长远来说,我们希望它能够不断地完善。但这确实意味着,"有效"的分析可以解释未来对相同数据或相关数据进行的任何研究必须认真考虑的事情。

有效性是社会的,不是个人的。每一项话语分析工作都会有一个要点或主题,或有几个要点或主题。这些要点或主题是话语分析工作的前提。分析者通常会认为他们的分析是有效的,说聚合、赞同、覆盖范围和语言细节的某些方面在他们的分析中得到了体现。但是没有任何话语分析工作可以或会提出所有可能的问题,寻求所有可能的赞同资源,覆盖所有的被认为与正在分析的数据相关的数据,或者处理所有可能相关的语言细节。

话语分析认为,某些数据支持某一主题或要点(假设)。在许多情况下,个人的工作,对于某一分析片段,聚合和语言细节是有效性的最直接的重要方面——即,表明对若干问题的回答,比如我们的26个问题,和语言细节聚合在一起以支持话语分析。重要的是,这些问题来自于对不同构建任务的考虑,不只是一个构建任务,以及若干不同的语言细节支持得出的结论。同样重要的是,研究者公开承认这些问题是不是有任何答案或任何语言细节支持相反的结论。赞同和覆盖范围的各个方面在不同的研究中(有时通过引用文献,讨论文献)以不同的方式发挥着重要作用。

然后,个别工作当然与该领域早期和近期的工作并列。这种并列进一步使得聚合、赞同、覆盖范围和语言学的各个方面得到社会评判和裁决。有效性在这些社会评判和裁决中和在个别工作中一样强或更强。

7.9 开始做话语分析

下一章我将讨论一些关于语言计划和产生的问题,以及话语

分析工作者开始组织他或她对语言片段的思考的方法。在第 9 到第 11 章,我将讨论话语分析的实例。在这里,必须特别留意我在本书前言中的警告:我在本书中开发的方法不是一套我们应该遵循的“按步骤”推理的“法则”。同样,第 9 到第 11 章也不是什么“秘决”或“操作”指南。相反,它们只是为了表明我们在本书中讨论的一些工具在特定主题、观点和话题讨论中的应用,并不是为工具而讨论工具。那么,这些例子的意思是,作为“思维手段”鼓励其他人从事他们自己与话语相关的思考。也可能使用了很多其他的实例,其他实例也可能以某种不同的方法使用了这些工具。

我对希望从事话语分析的“初学者”的建议是:选择一个你既感兴趣又相信涉及到或阐述了某一重要话题或问题的语料片段(大交流或小交流、叙事语言或其他语言片段、访谈或书面文本等);如果是口语语料,尽可能地把它记录下来,但要考虑你认为对你感兴趣的话题或问题来说最重要的特征;从适当数量的语料(你不需要使用所有的语料)开始分析,随着你的需要的增加(如果真的需要),你可以使用更多的语料。

在语料中选择一些关键词和关键短语,或相关的词语和短语,并假设在你知道语料发生的全部语境的情况下询问这些词语和短语在你的语料中似乎有什么**情景意义**。考虑这些情景意义暗指的可能是什么**话语**模式。考虑与你的语料可能相关的社会语言和**话语**,无论以什么方式。如果考虑什么**会话**(见第 4 章)与你的语料有关更容易一些,那就考虑这些**会话**。

当你考虑社会语言、**话语**和**会话**时,你是在考虑社会活动和社会情景身份是什么,以及它们是如何在你的语料中被(参与者和/或作为话语分析工作者的你自己)促成和/或被识别的。当你考虑所有这一切时,你可以自问:对于情景意义、**话语**模式、社会活动、社会情景身份、社会语言和**话语**在你的语料中被“设计”、促成或识别的方式来说,什么语言细节是重要的。

经过对这些问题的初步思考,或者作为从事这些思考的方法,你可以自问上述 26 个问题(和你能够想到的其他问题),在你的主题或你开始讨论的问题的引导下记录下或者回忆你对这些问题的答案,但要注意其他可能会出现的答案,尤其要注意似乎会聚合于同一要点或主题的几个不同问题的答案(无论与原始的主题、兴趣或你开始讨论的问题是不是相关)。一些构建任务下的某些问题可能不相关,或者可能对你选择的语料不产生启发性的回答。

当你思考从提出 26 个问题中产生的要点或主题时,你要么使

它们与主题或你开始讨论的问题建立联系，要么修改你的主题或问题。然后，组织你的分析，以使你所开发的材料（你提出的问题的答案和你对它们进行的思考）提到、证明并阐述你选择出来要在你的分析工作中解决的最后一个或几个要点、主题或话题。

确保你在分析中求助于各种语言细节，并尝试解决不同的构建任务（以及相关的问题），以开始在聚合方面实现某种程度上的有效性。如果合适的话，你可以尽量把你的分析扩展到你的语料的其他部分或者相关的新语料资源（或者参考文献中的数据），以开始在覆盖范围方面实现某种程度上的有效性。你可以利用你对参与者（要明白他们对自己意味着什么和做什么并不总是有意识的）的采访，从相关文献中的引述，以及与其他人的合作，以开始在赞同方面实现某种程度上的有效性。

注释：

本书是一本具体话语分析方法的入门书，我并没有打算拿这个方法来与其他方法进行比较和对比。关于其他话语分析方法的介绍，请参见 Schiffrin, 1994; van Dijk, 1997a, b; Jaworski and Coupland, 1999; Wodak and Meyer, 2002; Fairclough, 2003; Tannen *et al.*, 2003; Rogers, 2004。范·戴克编的两本书（van Dijk, 1997a, b）载有关于话语分析的各种方法，话语分析的各个方面以及话语分析的各种话题的文章。范·戴克（van Dijk, 1997b）和波默朗茨和费汉弗（Pomerantz and Fehr, 1997: 64-91）提出“**会话**分析”是一种以社会学为中心的特别的话语分析方法（又见 C. Goodwin and Heritage, 1990; Psathas, 1995; Ochs *et al.*, 1996）。马龙（Malone, 1997）在会话分析和象征性互动相结合方面做了许多工作。麦克当耐尔（Macdonnell, 1986）和米尔斯（Mills, 1997）简单介绍了以女性主义、后结构主义和后现代主义作品为重点的话语。费尔克拉夫（Fairclough, 1989, 1992, 1995, 2003; Wodak and Meyer, 2002）的“批评话语分析”，虽然采取不同的调查工具和不同的语言传统，但与本书描绘的分析方法有着很大的相似性。莱姆克（Lemke, 1995）和克雷斯（Kress, 1985; Kress and Leeuwen, 1996）都提出了基于“社会符号”的话语分析方法。希克斯（Hicks, 1995）概括了几种话语分析方法，把它们应用于教学领域。卢克（Luke, 1995）对话语、政治、教育等问题进行了充分的讨论。莱文森（Levinson, 1983），迪朗蒂和古德温（Duranti and Goodwin, 1992），加姆波茨和莱文森（Gumperz and Levinson, 1996），以及迪朗蒂（Duranti, 1997）等概括了把语言纳入话语分析的方法。

8 处理与组织语言

8.1 言语是小迸发

本章讨论言语产生的几个方面，包括说话者希望通过言语传递的意义种类，受话者试图（积极地、创造性地）“复原”的意义种类。这里，我们将讨论关于句子结构和话语结构的几个细节。这些细节本身并不重要，重要的是，话语分析工作者在话语内部和话语之间寻找类型和联系，以形成关于意义构建和组织的假设。我们使用什么语法术语并没有我们寻找的类型以及我们形成和检验的假设那样重要。

“情景意义”“**话语**模式”“**话语**”等概念将被放在次要的位置。本章我们主要关注进入文本的一些基本方法。我们关心的是话语分析工作者可以把他或她的思想组织成一个语言片段的方法。当然，这些初步了解一定会迅速引起人们对情景意义、**话语**模式和**话语**的思考。反过来，关于情景意义、**话语**模式和**话语**的思想有时会影响和改变话语分析工作者对语篇中语言模式的思考。**话语**分析是一个互惠的循环过程，在这一过程中，我们在语言结构（形式、设计）及其在具体语境中尝试创建的关于世界、身份和关系的情景意义之间来回穿梭。

鉴于人类大脑和发音系统的构造方式，在所有语言中，言语的产生是一股股小小的迸发（spurt）（Chafe，1979，1980，1994）。如果不密切注意，我们往往听不到这些小小的迸发，因为耳朵把它们聚焦在了一起，给我们一种幻觉，以为言语是一个连续不断的涓涓细流。但是在英语中，这些小迸发经常，虽然并不总是，只有一个“小句”的长度。我们可以大致把“小句”界定为一个动词及与它“组合”在一起的成分（关于语法方面的更多信息请参阅附

录)。因此,“玛丽离开了晚会因为她累了”这一句话有两个小句,“玛丽离开了晚会”和“她累了”;“玛丽离开了晚会”只包含一个小句;“玛丽打算离开晚会”也包含两个小句,“玛丽打算”和“离开晚会”(其中“玛丽”被理解为“离开”的主语)。这里的第二个小句(“离开晚会”)被嵌入在第一个小句中(“玛丽打算”)作为动词“打算”的直接宾语。这两个小句联系得非常紧密,通常被看做是一次单独的迸发。

下面的例子摘自一个七岁儿童讲的故事,除了 1b 和 1e,每次迸发都是一个小句。在 1b 和 1e 中,这个儿童分离出小句的一部分作为单独的迸发(当然,儿童的言语单位往往比成人的短):

1a. 有一个钩子
1b. 在楼梯上
1c. 我父亲把我送上楼梯
1d. 我被挂在了钩子上
1e. 上面
1f. 我没有吃早饭
1g. 他不把我接下来
1h. 直到我吃完早饭
1i. 因为我也不喜欢吃燕麦

为了了解在英语中这些迸发是怎么运作的(在不同的语言中有不同的运作方式),我们需要讨论一系列相关的语言概念:虚词、实词、信息、重音、语调、行和节。我们从虚词和实词的区别开始讨论。

8.2 虚词和实词

实词(*content words*)(有时也称“词汇词”)构成言语的主要部分,包括:名词、动词和形容词。这些词类被称作“开放类”,因为每一类都有许多成员,而且语言随时都会通过从其他语言中借用或者创造新词的方法来给这些词类添加新成员。

虚词(*function words*)(有时也称“语法词”)属于较小的类别,被称作“封闭类”,因为每一类虚词的成员数量都相对较小,而且语言能抵制从其他语言中借用或创造这样的新词(虽然有时候会有新词)。限定词(如“the”“a/n”“this/that”“these/those”——这些词有时也被称为“冠词”),代词(如“he/him”“she/her”“it”

"himself""herself"),介词(如"in""on""to""of")和数量词(如"some""many""all""none")等都是虚词。

虚词表明一个短语、小句或句子中的实词是怎样彼此相关,或者信息片段如何符合整体交际过程。例如,有限定词"the"表明其后的信息对说话者和受话者来说是"已知"的。代词表明其所指前面已经提到过,或者很容易在交际语境中或基于说话者和受话者的共有知识中得到识别。介词使名词和名词短语与其他词语连接起来(比如在"lots of luck"中 *of* 连接 *luck* 和 *lots*;在"ideas in my mind"中,*in* 连接 *my mind* 和 *ideas*;在"look at the girl"中,*at* 连接 *the girl* 和动词 *look*)。我还没有提到副词。副词比较混乱和复杂,其作用很多时候介于虚词和实词之间。

由于虚词表明实词之间的联系方式,因此可以帮助我们猜测与其相伴的实词的种类(如名词或动词),以及这些实词的意义。为了说明这一点,请看刘易斯·卡罗尔(Lewis Carroll)的诗歌《杰伯沃基》*Jabberwocky* 的第一节:

> Twas bryllyg, and the slythy toves
> Did gyre and gymble in the wabe:
> All mimsy were the borogoves;
> And the mome paths outgrabe.

我给虚词标了下划线。我也为复数词缀("es"和"s")标了下划线,因为虽然复数词缀不是一个独立的词,但它和虚词的功能是一样的。在这首诗中,卡罗尔使用了真实的英语虚词,但使用了无意义的实词(我们怎么知道它们是实词呢?它们的放置方式与虚词有什么样的关系呢?)。尽管这个文本中有一半"词语"都是无意义的,但任何讲英语的人都可能通过虚词来解析这些句子的语法,并能准确地猜测出这些无意义的词语属于哪种词类(名词、动词、形容词)。英语本族语说话者甚至可以准确地猜测出这些无意义词语可能的意思或可能的所指。因此,我们很容易做出这样的解释,这节诗描绘的是一个各种动物在嬉戏走动的户外场景。

8.3 信 息

由于虚词承载较少的交际内容(虚词的职责是指示句子的语法关系),我们可以说,虚词往往比实词的**信息突显度低**,它们的

作用是辅助性的,因此往往是可有可无的。发过电报的人都知道这一点。

因此,我们可以在句子中区分两种类型的信息。首先,相对较新的、相对不可预测的、我称为"信息突显度高"的信息。任何一个实词如果不知道其确切的意思,那么它在句子中的实际意义是不可预测的。在卡罗尔的诗中,我们隐约知道"toves"很可能是活跃的小动物,但我们不知道究竟是什么动物。因此,实词通常比虚词的信息突显度高。

其次,特定的、假定是已知的、或者可以预测的信息,我将称为"信息突显度低"的信息。很多时候,即使你没有听到一个虚词,你也完全可以预测它应该在什么地方,应该是哪个具体的词。例如,如果你听到"Boy has lots ideas"这样的句子,你可以预测"boy"前面省漏掉了"the""lots"和"ideas"之间漏掉了"of"。但如果你听到"That man has lots of",你就不会预测到"of"后应该出现什么实词。因此,虚词通常比实词的信息突显度低。

因此,一般来说,实词——虚词之间的区别是两类信息的区别。但是,除了这种大的对立之外,信息突显度的区别只能在实际交际语境中获得。现在我们就谈谈这个问题。

8.4 重音与语调

英语中的信息突显被标记为**重音**。反过来,一次言语迸发中的不同重音类型构成这次迸发的**语调曲线**。为了理解这些术语,我们看下面一段简短的对话:

讲话者一:Have you read any good books lately?
你最近读过什么好书吗?
讲话者二:Well, I read a shocking book recently.
是的,我最近读了一本令人震惊的书。
[继续描述这本书]

讲话者二如何设计自己的回答方式在一定程度上是由讲话者一的话造成的。讲话者一的话代表了讲话者二的回答发生的部分语境。我们可以思考一下讲话者二的句子本来可以怎么说。讲英语的人通过给一个词重音来标记这个词的信息突显度。

重音是一个心理概念,而不是一个物理概念。说英语的人在一次迸发中可以(不自觉地)使用并听到几个不同程度的重音,

但这不并是以任何统一的和一致的方式进行的物理标记。重音的物理标记是发单词的主("重")音节时增加音量、增加音长、以及改变音高(提高或降低音高,或向上或向下滑动音高)。这些因素的任何一个或两个都可以用来以一种相当复杂的方式与其他因素相互交换。

在任何情况下,讲英语的人不自觉地使用并识别重音,并且可以通过稍许练习便可以自觉地认识到(有些人在自觉认识重音差别方面比其他人好,但我们都可以不自觉地使用并识别重音)一个词语的重音比另一个强,听起来也更突出(通常听起来更响亮,虽然实际上并不一定更响亮,而只是更长或者音高有所变化,音长的增加和音高的变化都会使讲英语的人认为这个词听起来更加响亮了)。

因此,让我们再回到讲话者二的回答上,并假设这句话是一次迸发。第一个词"well"可以不用重读,音高相对较低,并且/或者基本没有音响,这是因为它不承载信息内容,只是用来把讲话者二的话轮和讲话者一的话轮连接起来。这并不是说"well"之类的词在其他方面也不重要;这类词语实际上在帮助连接和打包句子间的信息方面有着非常有意思的话语功能。由于"well"是讲话者二的言语迸发的第一个词,讲话者二通过这个词语开始她的话轮,因此可以认为这个词接近于讲话者二说话的"基本音高"(也许,从讲话者二的基本音高提升一点儿,也从讲话者一结束的地方提升一点儿,来标记讲话者二话轮的开端)。

在讲话者一提出的问题的语境中,"I"完全是可以预测的。"I"是一个虚词,因此,信息突显度较低,获得重音较小,只是得到能够把它说出来的响度,音高接近于讲话者二(为本次迸发或接下来的相关迸发)所选择的基本音高。实词"read"是可以预测的,因为在讲话者一的问题中已经出现过这个词。讲话者二的回答中"book"一词也是一样。这两个词的重音都比较低,但都高于虚词"well","I"和"a",因为作为实词它们的确是承载信息内容的。但它们的重音又比"shocking"一词低得多,这是因为"shocking"承载新的非冗余信息。当然,不定冠词"a"信息突显度也很低,获得重音也很少。讲话者通过她已经设定或者正在设定的"基本音高",以及/或者通过增加相对于"I"和"a"等词的响度来向上或向下调整她的音高来标记"read"和"book"等重读词。

另一方面,"shocking"一词是句子中最不可预测的新信息,信息突显度最高。讲话者需要给予这个词最强的重音来标记它的突显度。这种在句子中(或特定迸发中)承载最大重音的词汇或

短语不仅是通过向上或向下调整音高和/或增加音响，而且也通过真正的**音高移动**（即“滑音”）来标记。

讲话者开始对“shocking”一词向上或向下滑动她的音高（或者甚至先向上然后向下或先向下然后向上滑动），使得音高继续向上或向下滑动（无论她选择哪种）到后面出现的词语上，这里是“book”和“recently”。当然，讲话者选择哪种音高移动，即向上、向下、向上然后向下、或者向下然后向上等都是有意义的（例如，讲话者的音高在某种问句中向上滑动，在某种陈述句中向下滑动）。但我们现在不考虑这些意义的差别。

从“shocking”一词开始的音高滑动把“shocking”标记为“**语调单元**”的**中心**。“语调单元”是音高滑动之前和之后的所有词语，在音高滑动之后，滑音继续移动（上升或下降）。滑音结束后，下一个语调单元开始。讲话者通常在语调单元之间犹豫片刻（通常我们注意不到这片刻的犹豫），然后从前一个语调单元的基本音高向上或向下一点儿跳到下一个语调单元的第一个单词上（不管这个单词是不是实词），为受话者“调音”，表明新的语调单元已经开始。

在讲话者二对讲话者一的回答中，实词“recently”显然是多余的（不太突显），这是因为虽然在讲话者一的问题中没有提到这个词，但显然这个词隐含于讲话者一使用的“lately”一词之中。因此，“recently”一词获得的重音和“read”和“book”差不多，也可能多一点点儿。“recently”是从“shocking”开始的音高滑动的一部分（和结尾），当音高向上或向下滑过“recently”时，讲话者可以在“recently”一词上增加一点点儿音响，并且/或者在其主音节（即“cent”）上向上或向下滑动音高。

下面是讲话者二的话语的视觉呈现：

```
                    shock
                              ing
          read                          book        cent
Well                                                re
      I          a                                          ly
```

当然，这句话也可以通过其他方法说出来，改变方法可以带来意义的细微差别。这里我们有必要谈论一下英语语调的最后一个重要特征。在英语中，如果语调焦点（音高滑动）被置于最后一个实词或短语上（比如“美丽的红花”中的“花”一词），那么突出的新信息是这个实词本身**或者**是短语的全部（因此，要么是“花”，要么是整个短语“美丽的红花”）。当然，究竟是哪一个还要取决于语境。

如果语调焦点(音高滑动)不是落在短语的最后一个词上,而是落在其他词上,那么,承载语调焦点的词语毫无疑问被认为是突显的新信息(比如,如果"美丽的红花"中的语调焦点在"红"上,那么突显的新信息只能被认为是"红")。在上面的例子中,"shocking"不是短语的最后一个词(它是名词短语"a shocking book"中的一个形容词),因此,毫无疑问是突显的新信息。

如果语调焦点(音高滑动)落在句子的最后一个(实)词上,就会产生一种有趣的现象。这时我们说不上讲话者想表明的突显的新信息仅仅是这一个词语还是包括这个词前面和它同属于一个或几个短语的其他词。因此在"今年夏天,玛丽看完了十五本指定书"这一话语中,如果讲话者从"书"开始她的滑音,那么她想标记的新突显信息可能只是"书"(回答"玛丽完成了十五本指定的什么?"这样的问题),或者"十五本指定的书"("玛丽完成了什么?"),因为"书"是名词短语"十五本指定书"的一部分。新的突显信息甚至可能是"看完了十五本指定书",因为这些词语一起构成一个包含"书"并以"书"结尾的动词短语("玛丽干了什么?")。事实上,由于"书"是句子的最后一个单词,句中的所有词语都可以被认为是新的突显信息("发生了什么事情?")。当然,在实际语境中,什么是新的突显信息会清楚得多。

最终,话语的上下文以及讲话者对受话者知识的假设往往决定着一句话中每个单词和短语的信息突显度。然而,讲话者也可以选择漠视或重视单词或短语的信息突显度或重要性,忽略上下文或他们假设受话者已知和未知哪些信息。这是讲话者积极创造或操纵语境的方法之一,而不只是对语境做出回应。当然,如果讲话者在这方面走得太远,他们的话就会"脱离语境",听起来很奇怪。

在一个给定的语境中,甚至虚词的信息也会变得很重要。在这种情况下,虚词的强调程度也很高。例如:

A:玛丽给她的丈夫打针吗?

B:不,她给**你的**丈夫打针!

在这个语境中,"你的"承载的信息是不可预测的、新的、突显的,因此是重读的(事实上,"你的"是特别强调,因为它既表示对比——你的和她的——又表示惊讶)。事实上,由于给定了语境(A),它在B中就成了语调单元的焦点。当讲话者想对比或强调某物的时候,他们可以使用(通过更加突出的音高变化和/或音响来标记的)特别重音——有时被称为"强调重音"。

8.5 行

言语组成的每个小迸发通常都有一个突显的新信息。突显的新信息是该迸发的语调曲线的焦点（比如上述第一个对话中的“shocking”和第二个对话中的“你的”）。每一次迸发后往往都有一个节奏的停顿、迟疑或中断等。

比方说，我们可以想象大脑像眼睛的运作方式一样（Chafe, 1980, 1994）。举个例子，假设我要和你交流一大块信息，比如我在暑假遇到的事情。这块信息存储在我的大脑中（在我的长时记忆中）。当我想谈谈我的暑假时，我的“心灵的眼睛”（我的意识的积极关注）可以一次只聚焦于有关我的暑假的全部信息的一小部分。

同样，当我的眼睛看到一个大场景、风景或油画时，一次也只能聚焦或凝视一小块视觉信息。眼睛迅速浏览整个场景，不时地停下和开始一次小的聚焦或凝视（当一个人浏览一幅图画、一页书或者一个场景时，注视他的眼睛）。“心灵的眼睛”一次也聚焦一小块信息，把它编码为语言，作为一次迸发说出来。每一小块言语代表着心灵的眼睛的一次聚焦，通常只包含一块主要的突显信息。

这些言语块（就是我前面提到的“迸发”）有时在人们想强调其信息功能时被称为“思想单位”，在人们想强调其语调特征时被称为“语调单元”（Chafe, 1979, 1980, 1994; Halliday, 1989）。在这里，我称它们为“行”，原因后面会更清楚（Gee, 1986）。

要了解行的运作方式，我们看下面一个例子。这个例子摘自一位七岁非洲裔美国小女孩讲的一个故事的开端（本章开始时我们已经看到过其中的几行）。每一行都分别编号。在每一行中，最重读的承载主要音高移动（即语调曲线焦点），承载新的最突显信息，这样的单词或短语用下划线标示（如果一个以上的单词有下划线，那么音高滑动出现在短语的最后一个单词上，我将通过上下文判断这个短语中有多少信息是突显信息）：

3a. last <u>yesterday</u> （上一个<u>昨天</u>）
3b. when my <u>father</u> （当我<u>父亲</u>）
3c. in the <u>morning</u> （<u>早晨</u>）
3d. an' he ... （他…）

3e. there was a hook （有一个钩子）

3f. on the top of the stairway （在楼梯上面）

3g. an' my father was pickin me up （我父亲把我送上楼梯）

（"pick up"是一个动词 + 语助词组合,属于一个词汇单位,两个部分可以分开;音高滑动从"pick"开始）

3h. an' I got stuck on the hook （我被挂在钩子上）

3i. up there （上面）

3j. an' I hadn't had breakfast （我没有吃早饭）

3k. he wouldn't take me down （他不把我接下来）

（"take down"也是一个动词 + 语助词组合）

3l. until I finished all my breakfast （直到我吃完早饭）

3m. cause I didn't like oatmeal either （因为我也不喜欢燕麦）

请注意,每一个划线的单词或短语(除去把短语粘连在一起的虚词)都包含新信息。第一行(3a)给我们讲述的是故事中事件发生的时间(在这个女孩的语言中"上一个昨天"的意思是"前不久")。第二行(3b)介绍了她的父亲,故事中的一个主要人物。第三行(3c)给我们讲的是故事的第一个事件(挂在钩子上)发生的时间。第四行(3d)是话语间断,表明小女孩在计划说什么(所有话语都会有这样的间断)。第五行(3e)介绍了钩子。第六行(3f)告诉我们钩子的位置。第七行(3g)介绍了导致被钩子挂住的行为,由于在3b中有所交代,父亲现在已经是旧信息,因此在3g中"我父亲"基本上不重读,因此,现在已经成为旧信息的"我父亲"可以成为"我父亲把我送上楼梯"一句的一部分,这一句只包含一块新信息(送上楼梯这一行为)。第八行(3h)是第七行的结果,即叙述者被挂住的结果。

其余几行的运作方式是一样的,即一次只有一块突显信息。当然成人的行可以长一些(因为他们在语言中编码意识焦点的能力更强),但也不能太长。

也请注意,一旦小女孩开始讲故事,并且组织了足够的信息(因而有些信息就成了旧信息),每一行的长度就往往是一个小句。第3f行后的所有行都是一个小句,只有3h[10]不是。并且,在我引述的这一部分之后,小女孩继续讲述她的故事,越来越多

---

[10] 应该是3i,作者笔误。——译者注

的行是完整的小句。所有话语中的大多数行,但不是所有的行,都是小句的长度,虽然说话风格各不相同。某些风格的小句行会比其他风格的多一些。

当读者阅读书面文本时,他们必须在“心”中“说”这些句子。要做到这一点,他们必须选择如何把句子分成行(由于是在心中说话,而不是产生真实的话语再说出来,在心中分成的行可能会在某种程度上比实际说出来的行长一些)。这种选择是为一个文本“强加”意义(解释)的一部分,不同的选择导致不同的解释。作者可以或多或少地尝试引导这一过程,但他们不能完全决定这一过程。

例如,请看下面我从一篇期刊文章的开头随机摘录下来的两个句子。我第一次“默读”时在行之间加了斜线:

> My topic is the social organization of remembering / in conversation. My particular concern is to examine / how people deal with experience of the past / as both individually and collectively relevant.
>
> (Middleton, 1997: 71)
>
> (我的话题是,在会话中/记忆的社会组织。我尤其关注的是调查/人们如何处理与个人和集体相关的过去经验。)

我发现自己把第一句中的“在会话中”作为一个单独的行对待了——也许是因为记忆可以通过多种方法进行社会组织,谈话只是一种方法,虽然米德尔顿对这种方法感兴趣。我对第二句的分行方法是把米德尔顿在第一句中宣布的主题(“在会话中记忆的社会组织”被“[在这个话题中]我尤其关注的是调查”回指)分成两个部分:“人们如何处理过去的经验”(一行),“与个人和集体相关的”(另一行)。也就是说,他要处理(1)记忆;(2)作为个人和集体现象的记忆。请注意,这种二分法在米德尔顿文章的标题中也得到了应用。在标题中,一个分号把两个主题隔开。行反映文本的信息结构,无论是口头文本还是书面文本。

8.6 节

当然,行所包含的信息量往往太小,无法处理讲话者想说的所有内容。通常有必要使(行代表的)几个意识焦点扫描比单一焦点大的信息单元。这就是说,讲话者大脑中有比单一意识焦点

大的信息块,几个这样的意识焦点可以构成一个更大的信息块。

我们再看一看上一节中小女孩故事的开头部分。这些意识焦点(行)构成了她的故事的开端和背景,即为了在接下来发生的故事中定位和语境化主要行动需要知道的背景材料。也就是说,这些行在整个故事中构成了一个更大的统一的信息块(背景)。然而,在这个信息块中,有一些较小的次信息块:小女孩用几行来说明一个话题(即被挂住),又用几行来说明另一个话题(即吃早餐)。我将把这些用来说明一个单一话题、事件、图像、观点或主题的行称为节(Hymes, 1981, 1996; Scollon and Scollon, 1981; Gee, 1986, 1991)。

下面,我按行和节的布局来展开小女孩故事的开头部分:

故事背景

第一节(被挂住)

4a. last yesterday (上一个昨天)

4b. when my father (当我父亲)

4c. in the morning (早晨)

4d. an' he ... (他…)

4e. there was a hook (有一个钩子)

4f. on the top of the stairway (在楼梯上面)

4g. an' my father was pickin me up (我父亲把我送上楼梯)

4h. an' I got stuck on the hook (我被挂在钩子上)

4i. up there (上面)

第二节(吃早餐)

4j. an' I hadn't had breakfast (我没有吃早饭)

4k. he wouldn't take me down (他不把我接下来)

4l. until I finished all my breakfast (直到我吃完早饭)

4m. cause I didn't like oatmeal either (因为我也不喜欢燕麦)

每一节都是一组关于在某一时间某一地点发生的一个重要事件、现象或形势,或者集中于一个具体的人物、主题、图像、话题或观点。时间、地点、人物、事件或观点变化标志着新的一节的开始。我用这个词("节")是因为这些单位有点儿像诗歌中的节。

连贯的话语就像是一组盒子套另一组盒子。就像故事的背景,意识焦点(行)大多是单独的小句,它们组合在一起形成一个更大的统一的信息整体。这一更大的信息主题本身由节组成,每一节对一个事件、形势或人物分别呈现一种观点。大概,这种信

息分布与信息在讲话者大脑中的信息储存方式有关,但讲话者可以在构思话语时积极地做出如何组织或重组信息的决定。

8.7 宏观结构

更大的信息块,比如我暑假的故事、一个为了增加税收的辩论、或者重新分配财富计划的描述等,都有自己独特的、更高级的组织方式(Labov and Waletzky, 1967; Labov, 1972; van Dijk and Kintsch, 1980)。也就是说,这些大的信息主体也有自己独特的部分,这一点非常类似于人的身体的组成(脸、躯干、手、腿等)。这些部分是组成身体或信息主体的最大部分。每一大部分都由自己的小部分组成(最终肢体由皮肤、骨骼和肌肉组成,信息主体的部分最终是由它们自己的节和行组成)。上述小女孩的故事背景就是她的故事的一个较大部分,是她的故事的一个“肢体”。

下面是小女孩的整个故事内容。故事的每个更大的“肢体”用罗马数字编号,标记为大写黑体字(**背景,催化,危机,评价,解决**和**尾声**)。这些较大的故事“肢体”整体上可以称为“宏观结构”,而行和节则是构成“宏观结构”的成分。

为了更清楚地看到小女孩故事的构成,我在呈现行和节时做了一点儿小小的改动。我删除了故事中各种迟疑和间断,而迟疑和间断是所有话语的重要组成部分(它们告诉我们讲话者是如何在头脑中构思话语的)。我还把小女孩的不构成完整小句的行放回到了小句中。(只留下了“last yesterday”,因为这是一个时间状语,大多数故事都用这样的时间状语)。我在这里显示的实际上是我所说的**理想行**(Gee, 1991)。

当我们对发现人们言语中的意义类型、对获得言语的基本主题及其组织方式感兴趣时,理想行是有用的。使用理想行并不意味着我们已经完全忽视了实际言语的表面模式。事实上,我们可以使用迟疑、间断和非小句行来表明计划在大脑中的运行方式,节边界的存在位置,以及讲话者在微观层面上如何看待关于自己的信息。在实际的分析中,我们通常在真实行和理想行之间来回穿梭。

一个七岁儿童的故事

Ⅰ. 背景

第一节

1. Last yesterday in the morning (上一个昨天的早晨)

2. there was a hook on the top of the stairway (楼梯上面有一个钩子)

3. an' my father was pickin' me up (我父亲把我送上楼梯)

4. an I got stuck on the hook up there (我被挂在钩子上)

第二节

5. an' I hadn't had breakfast (我没有吃早饭)

6. he wouldn't take me down (他不把我接下来)

7. until I finished all my breakfast (直到我吃完早饭)

8. cause I didn't like oatmeal either (因为我也不喜欢燕麦)

Ⅱ. 催化

第三节

9. an' then my puppy came (然后我的小狗来了)

10. he was asleep (他睡着了)

11. he tried to get up (他想起来)

12. an' he ripped my pants (他咬我的裤子)

13. an' he dropped the oatmeal all over him (他把燕麦撒了一身)

第四节

14. an' my father came (我父亲来了)

15. an he said "did you eat all the oatmeal?" (他说:"你把燕麦吃完了吗?")

16. he said "where's the bowl?" (他说:"碗呢?")

17. I said "I think the dog took it" (我说:"我想是狗吃掉了。")

18. "Well I think I'll have t'make another bowl" ("好吧,我还是再给你弄一碗吧。")

Ⅲ. 危机

第五节

19. an' so I didn't leave till seven (所以我到七点钟才离开)

20. an' I took the bus (我乘公共汽车)

21. an' my puppy he always be following me (我的小狗一直跟着我)

22. my father said "he ... you can't go" (我父亲说:"他……你不能走")

第六节

23. an' he followed me all the way to the bus stop (他一直跟着我到了汽车站)

24. an' I hadda go all the way back (我不得不一路走回家)

25. by that time it was seven thirty (七点三十分时)

26. an' then he kept followin' me back and forth (然后他一直跟着我来回跑)

27. an' I hadda keep comin' back (我只好又回来)

Ⅳ. 评价

第七节

28. an' he always be followin' me (他一直跟着我)

29. when I go anywhere (无论我去哪儿)

30. he wants to go to the store (他想去商场)

31. an' only he could not go to places where we could go (只是他不能去我们可以去的地方)

32. like to the stores he could go (比如他可以去商场)

33. but he have to be chained up (但必须带上狗链)

Ⅴ. 解决

第八节

34. an' we took him to the emergency (我们把他带到急诊室)

35. an' see what was wrong with him (看他有什么病)

36. an' he got a shot (他被打了一针)

37. an' then he was crying (然后他就叫)

第九节

38. an' last yesterday, an' now they put him asleep (上一个昨天,现在他们让他睡着了)

39. an' he's still in the hospital (他还在医院里)

40. an' the doctor said he got a shot because (医生说他打针了因为)

41. he was nervous about my home that I had (他在我家有些不安)

Ⅵ. 尾声

第十节

42. an' he could still stay but (他仍然可以待在我家,但是)

43. he thought he wasn't gonna be able to let him go (他想他不能让他走)

小女孩的故事有一个高级结构,其组成部分有**背景**——设置故事发生的时间、地点和人物,**催化**——设置一个问题,**危机**——要求解决问题,**评价**——说明故事为什么有意思并值得讲,**解决**——解决了故事中设置的问题,和**尾声**——结束故事。故事的每一部分(除了评价和尾声)都包括两节。

在某种程度上,无论对什么文化群体或年龄段的人来讲,这是所有故事的结构。但是,故事结构的一些方面是某一文化群体的人所特有的。例如,在故事中把评价信息置于解决信息之前在一些非洲裔(年青)儿童中比在其他群体的儿童中更加普遍。成人倾向于把这种评价材料分散在整个故事中或置于故事的开头,但非洲裔美国成年人会有很多"表现"手法,这也是评价的一种。他们倾向于利用评价材料给受话者提供打开故事重点的"钥匙",而不是直截了当地把故事的重点强加给受话者。当然,这样的文化信息并不是绝对真实的:非洲裔美国人的文化像任何其他文化一样有许多不同的变体(有些非洲裔美国人不属于任何非洲文化变体,而是属于其他一种或几种文化变体)。其他群体也一样或有相似之处。

这个故事的另一个对非洲裔美国人文化来说更特别的方面是,各节中语言组织方式存在大量的平行结构。我们仅举一个例子,请注意第三节中"然后我的小狗来了"是怎样表述出来的,然后又怎样给出了关于小狗的四件事。这种相似性在第四节中"然后我父亲来了"是怎样说出来的,然后又怎样说出了相关人的四件事(都是说出来的)。这样的平行结构使受话者看到这个故事在一定程度上是关于充满活力的小动物和作为讲秩序守纪律的成人世界(家庭和父亲)之间的冲突。讲故事者作为一个七岁儿童,自己也陷入了渴望自由和不得不上学并最终要进入成人世界的冲突。

请注意,故事的评价部分清楚地表明小狗的主要问题是它想自由地去它不能去的地方,就像小孩想去她不准去的地方却必须去她不想去的地方。在第21行中,小女孩说"My puppy he always be following me(我的小狗一直跟着我)",并且在评价部分又重复了这句话。这个"没有屈折变化的be"是非洲裔美国人英语方言中的一种形式,表示一种惯常的行为(经常发生的行为),在这里指小狗对跟着小女孩的渴望不是一次或一段时间的事情,而是一

种经常性的重复发生的事情,这是小狗的本性所致。这个问题必须解决。

小狗和成人世界的冲突在医院里得到了解决。医生(成人)给小狗打针,让小狗"睡着"了。因此,成人世界表明,在家庭和小狗之间发生冲突时,成人规范必须赢。小女孩是在消解她自己的真实冲突。她的冲突是,为什么她不能拥有她的小狗,更深一层来说,为什么她必须经过社会化进入成人世界的秩序、责任和纪律中(顺便说一句,第一节中的钩子只是一个舞台道具——小女孩只是想说她父母要求她在家遵守纪律;她并没有指责任何人虐待她的意思——对这个故事的全面分析,请参阅我的一篇论文(Gee, 1985)。在第二节中,小女孩可能要表明如果她不同意把早餐吃完,父亲就不让她下楼)。实际上这是叙事的基本功能:叙事是我们深刻理解困惑我们的问题的方法。

语言学家和心理学家们提出了很多其他高级故事结构的组织方式和其他相关的语言类型(阐述、议论和描写)。但他们都认为这种相关的信息块以不同"肢体"的形式存储于人的大脑中,我们在讲述或书写这种信息时,常常以这些肢体的方式来组织信息,当然我们在创造这些信息时也可以积极地对它们进行重新排序,并经常在信息中发现结构。

8.8 宏观行

至此,我的行和节的例子都来自一个小女孩的故事。行和节通常在儿童语言中非常容易找到。对成人来说,句子内部和句子之间有复杂句法结构,有时很难确定行和节的界线。成人有时会使用自己语言的句法资源来使行和节彼此紧密相联,有机地融合在一起。事实上,在这种语言中,一节的开头通常与前一节相连接,一节的末尾通常与下一节相连接,一节的"中心"位于节的中部。

当然,成人的语言往往比儿童的语言复杂得多。人们常说,口语中没有"句子",句子只是在书写时产生的一个语言单位。我不这样认为。我认为,和书面语相比,口语句子结构比较松散,组织或联系不太紧密。然而,人们经常使用英语的句法资源把两行或几行连成一个类似于句子的单位。我称这种口语"句子"为**宏观行**,把我迄今所说的"行"(即,语调单元、思想单位、语调群)称为"**微观行**",以在必要的时候对两者进行区分。

我举一个例子来解释"宏观行"。这个例子摘自一段更长的话语,讲话者是一位患精神分裂症的二十多岁的妇女。在一项检查中,这位妇女(她与许多精神分裂症患者一样贫穷,且没有受过良好的教育)被带入一个小房间里,一位穿白大褂的医生和她在一起。医生给她一段时间,让她自由谈话,在这段时间里,医生不做出任何应答或"反馈信号"。

我们用这一"语言样本"来判断她是否表现出任何与她的精神状态相关的沟通障碍。毫不奇怪(由于通过这种方式收集语料的限制),医生(没有经过专业语言学训练)总结说这位妇女的文本是"混乱的",不是完全连贯的。事实上,我认为(Gee, 1991),这个文本非常连贯,是人类有意义叙述的一个典型实例,让人惊讶。

下面,我只摘录这位妇女的长篇叙述的前两节。每一个编号的单位(如1a和1b)都是一个微观行。我把没有完成的(中止的)微观行也作为单独的微观行。我给每一个微观行的焦点部分标了下划线。每个只有一个单独数字编号的单位(如1和2)都是一个宏观行(这样,1a和1b一起构成一个宏观行):

第一节(在暴雨中玩耍)

1a. Well when I was little (噢我小时候)

1b. the most exciting thing that we used to do is (我们经常做的最激动人心的事情是)

2a. There used to be thunderstorms (经常下暴雨)

2b. on the beach that we lived on (我们在沙滩上)

3. And we walked down to meet the thunderstorms (我们走在沙滩上就遭遇了暴雨)

4a. And we'd turn around and run home (我们转身往家跑)

4b. running away from the (逃离了)

4c. running away from the thunderstorms (逃离了暴雨)

第二节(在暴雨掀起的波浪中玩耍)

5a. That was most exciting (那是最激动人心的)

5b. one of the most exciting times we ever had (我经历过的最激动人心的事情之一)

5c. was doing things like that (就是做这样的事情)

6. Besides having like- (除了有像——)

7a. When there was hurricanes or storms on the ocean (当

海上出现飓风或暴雨时)

7b. The waves (海浪)

7c. they would get really big (变得很大)

8. And we'd go down and play in the waves when they got big(海浪变大时我们到沙滩上玩耍)

先看第一节(下面几段的语法细节可能本身并不重要——唯一重要的是自问各种语调单元或微观行是如何彼此相联系的)。1a 是 when-从句,在句法上从属于主句 1b。所以,1a 和 1b 共同构成一个句子。2a 和 2b 显然是一个句子的组成部分,因为 2b 是 2a 中的动词("to be")的一个论据。3 是一个由两个小句构成的句子("we walked down"和"to meet the thunderstorms"),这两个小句只拥有一个语调单元(微观行)。4b 是一个不完整的微观行(-ing 小句),在句法上从属于主句 4a。

现在再看第二节。5a 是一个不完整的微观行。5b 是 5c 中谓词的主语,两者共同构成一个单句(5b 包含短语"one of the most exciting times 最激动人心的事情之一"和关系小句"we ever had 我经历过的")。6 是一个失败的开端,没有继续下去。7a 是一个 when-从句,从属于主句 7b/c。在 7b 中,讲话者使"The waves would get so big(海浪变得如此大)"的主语"the waves(海浪)"成为一个独立的微观行,然后在下一行的完整句子中用一个代词重复这一主语("they would get really big 它们变得真的很大")。讲话者本来可以把这个句子说成两个微观行(语调单元),而不是一个微观行。

在许多口头文本中,通过询问各种微观行(语调单元)在句法上相互连接的方式来识别"句子"(宏观行)是有可能的,虽然这种连接可能会比较松散。在任何情况下,宏观行的重点是使分析者思考句法是怎么用来把语调单元(微观行)串连在一起的。

我再举一个关于宏观行的例子。这个例子摘自教育研究协会赞助的一个项目的第一次正式会议。该研究协会的一位研究者、几位本科生和研究生助理研究员、六名小学教师、一位大学教授和两位课程顾问参加了这次会议。会议的目的是启动一个由教育研究协会—大学—中小学参加的联合项目,在会议召开的城市的小学教授历史课程。下面的文字是项目主持人,本次会议主席,教育研究协会研究员的发言(完整的分析参阅 Gee, 1993):

1a. I'm sort of taking up a part of (我承担一个角色)

1b. coordinating this project (协调这个项目)

1c. bringing the two schools together (把两个学校组织在一起)

1d. and trying to organize (想组织)

1e. well what we're going to do in these meetings (好我们在这些会议上要做的事情)

2a. what it means (这个的意思是)

2b. for teachers and researchers and historian and curriculum people (为老师、研究者、历史学家和课程顾问)

2c. to come on and try to organize a team (试图组织一个团队)

2d. and students interested in history and other things (为对历史和其他方面感兴趣的学生)

2e. to try to organize a team to get a piece of curriculum (尝试组织一个团队,让一些课程)

2f. essentially up and running and working in the schools (在学校开设并运作)

当然 1b 是 1a 中介词的宾语。1c 和 1d 是并列句(由"and"连接起来的两个小句),从属于 1a/b 中的主句。1e 是 1d 中动词"organize"的补语(注:"well"一词使得 1e 与 1d 的联系显得非常松散)。

整个 2 是对 1e 的改写。由于全部 2 也可以看做 1 的同位语,所以 1 和 2 很容易被看做是一个宏观行并可以被标记为"1"。2b 是和动词"means"在一起的材料的一部分。2c 是一个谓语(动词短语),主语在 2b 中。2d 也可以理解为与"a team"并列的小句("to organize a team and students interested in..."),因此,2d 和"team"一起构成 2c 中动词"organize"的直接宾语。2e 是 2c 的重述,并附加了新内容。最后 2f 是 2e 中动词"to get"的补语[这里的句法是:"to get(动词) the curriculum(宾语) up and running and working(补语)"]。

这个例子很好地说明了口语句子的联系是多么松散。尽管如此,语言的句法资源被用来连接微观行,从而为受话者如何整合并连接不同语调单元(微观行)的信息提供一些线索。

在许多方面,讲话者往往在说话时发现并修改一些这样的连接。由于种种原因,讲话者不得不处理个性以及社会的和机构的关系,上述文本的讲话者不想成为对召开会议或者甚至不想成为对这第一次会议负责的人。因此,说完她在试图组织的"well what

we're going to do in these meetings(好我们在这些会议上要做的事情)"之后,她在整个 2 中把这一信息改写为试图组织的不是会议,"what it means(这个的意思是)"对所有参与者来说让(他们自己)"try to organize(试图组织)"成一个团队来做某种工作。当然,"这个的意思是"在语义上并不真正适合 1d 中的动词"organize(组织)",尽管它是重述 1e 中动词的直接宾语,并因而松散地承担了这一直接宾语的角色。

这个例子很好地说明了我们在谈话和交流时,句法、意义和组织如何成为一个"在行上"自然发生的现象。这个文本中还有更多的细节(比如"taking up a part of coordinating this project 承担一个角色协调这个项目"而不只是"coordinating this project 协调这个项目",或者"try to organize a team 试图组织一个团队"而不是"organize a team 组织一个团队")。通过这些细节我们可以揭示个人、社会和机构等因素的运作方式,或者我们可以在这些细节与我们可能知道或怀疑的来自其他证据的这类因素之间建立联系。

8.9 调查工具

行、宏观行、节和宏观结构等概念是很重要的,因为它们代表了讲话者使结构与意义相结合的方式,表明了讲话者切割意义或组织意义的方式。

与此同时,作为话语分析工作者,我们按照这些单位分解文本的方法代表了我们对意义在文本中组织方式的假设,描绘了我们对文本中意义模式的分析。因此,这些单位也属于我们的调查工具。

根据我们所分析的语言的语调、句法和话语特征,我们自问:行、宏观行、节和宏观结构等单位存在于文本的哪些部分,我们从其他资源(比如更大的语境、其他文本、访谈、民族志资料等)中了解到讲话者有哪些可能的意义。我们在这些结构方面做出的决定在一定程度上是基于我们对文本的整个主题和意义的理解。然后我们用这些通过从分析中得出来的结构(如行和节)更深入地理解文本,并对主题和意义做出新的猜测。根据对语调、句法和话语特征的深入调查,以及在我们逐渐相信并证明文本拥有的深层意义的基础上,我们会逐渐认识到我们之前标记的一些单位

是错误的。

最后,用行和节呈现文本的方式,就像上述七岁小女孩讲的小狗的故事一样,同时发挥两个功能。第一,它呈现了我们认为的讲话者借以“在行上”组织意义的模式。第二,它呈现了一个话语分析的画面,即,我们赋予文本意义的画面。作为话语分析工作者,我们必须把赋予文本及其语境的所有情景意义和**话语**模式与这一呈现方式联系起来。

9 话语分析实例(一)

9.1 以访谈语料为例

本章和接下来的两章将通过语料对本书讨论的一些调查工具进行实证性研究。我在第 7 章指出,实际话语分析几乎不可能完全达到理想的话语模式。真正的分析对一些构建任务关注程度高,对另一些关注程度低,在不同情况下关注的构建任务也不同;它们对一些调查工具的应用比对另一些调查工具的应用更彻底。由于话语分析像所有的科学一样是一项社会工作,我们希望,同时也相信,我们未尽的工作将由他人来补充。

在这一章中,我不想尝试任何完整的话语分析。我也不想为话语分析提出一个"按部就班"的研究方法。我只是想从语料中为前几章提出的若干观点提供一些相关的例证。

我使用的语料来自我的研究团队对青少年中学生进行的访谈(Gee and Crawford, 1998; Gee, 2000; Gee, *et al.*, 2001)。我们的访谈采取一种特定的形式。在第一部分,我们问青少年关于生活、家庭、社区、兴趣和学校的问题。我们称这一部分为访谈的"生活部分"。在第二部分,我们要求这些青少年对诸如种族主义和性别主义等社会问题给予一些"类似学术"性的解释和观点。我们称这一部分为访谈的"社会部分"。另外,我们"跟踪"这些青少年在学校、家庭、社区的生活,以及与伙伴在一起的生活,并收集关于学校、家庭和社区的数据。

对每个青少年的访谈都由我们项目组中一个认识这位青少年并熟悉他或她的生活环境的研究助理来进行。所有的青少年都认为访谈者是"与学校有关的"(确切地说是与大学有关的)人。事实上,我们感兴趣的是,每个青少年是否都适应这种身份或怎

样适应这种身份。我们也通过类似的方法采访过他们的老师和一些大学教师,看他们是如何谈论类似的问题的。

我在这里将集中讨论两组访谈。一组是对我所说的“工人阶级家庭”出身的青少年的访谈,他们都居住在马萨诸塞州(美国)的后工业城市区,这里的传统工人阶级的工作正在逐渐消失。另一组是对“上层中产阶级家庭”出身的青少年的访谈,他们就读于马萨诸塞州郊区社区精英公立学校,父母中有一人是或两人都是医生、律师或大学教师。

而重点讨论两组访谈对象的对比不是因为我认为这里有简单的二元区分,两者之间明显是一个多样而复杂的连续统。尽管如此,这一特别的对比在当今“新资本主义”的、高科技的全球化世界中是一个重要的起点(Gee *et al.*, 1996)。在世界上许多发达国家,传统工人阶级社区的年轻人面临好的工人阶级工作职位严重短缺。他们就读的往往是资源短缺的问题学校,按照当前学校改革的观点来看,这些学校从事的教学方式效率较低。另一方面,生活在富裕的郊区和城市之外的“边缘城市”(Kaplan, 1998)的很多学生居住的社区和就读的学校经常为他们提供丰富的“文化资本”,以适应信息驱动的全球化世界,这一点和那些不太富裕的城市学生居住的社区和就读的学校不同(Bourdieu, 1985, 1998)。

曾经有人认为,我们的新全球资本主义正在迅速地把这两个群体变成各自独立的“文化”,由具有极少或根本没有“共同公民身份”的人组成(Reich, 1992;Kanter, 1995, 1998)。富裕群体正在感受着与世界上其他国家的富裕群体越来越紧密的联系,对本国不太富裕群体承担的责任越来越少(Reich, 1992)。当然,这种紧密的联系既是共同**话语**模式、社会语言和**话语**的产品,也是形成共同**话语**模式、社会语言和**话语**的原因。在地球的其他地方也在发生着同样的事情。

我们的“阶级”标签(“工人阶级”和“上层中产阶级”)的重要性在上一段已表现得很清楚。事实上,话语分析工作者并不是要从两个对比的群体中建立二元对立,而是要形成关于这个连续统的两极的思想。由此形成的思想可以指导我们收集新数据,从新数据中绘制出更细微更复杂的画面。

9.2 共同构建社会文化情景身份

我们在第7章谈到了七项构建任务是如何成为我们希望通过话语分析加以研究的任何情景的七种组成部分的。我想从构建任务三,即身份开始讨论。我将着眼于具有社会意义的身份在语言中是如何相互构建的,以及这与情景意义、社会语言、**话语**模式和**话语**有什么关系。下面就是我们在第7章说的作为情景组成部分的构建任务三(身份)。

3. 身份:任何情景都把身份作为其组成部分,即情景所涉及的人确立和区分的必然身份。

社会情景身份在访谈中与在日常交谈中一样是相互构建的。例如下面几段访谈摘录(我们在第6章已看到过这几段摘录)。第一段摘自一位大学教授(一位人类学家),她工作的一所著名大学就位于我们访谈的工人阶级家庭的青少年所在的城市。另一段摘录来自一位中学教师,她的班上就有几个我们访谈的工人阶级家庭的青少年。在这两段摘录中,每一个编号的行都是我在第8章所称的"宏观行"。如果一个宏观行被另一个宏观行打断,我用"2a"和"2b"这样的符号来连接断开的宏观行的两个独立部分。

A. **大学教授(女)**

访谈者:……我们这样说吧,你怎么看待,你有没有看到,社会上的种族歧视?

1. 嗯,是的,我可以在各种不同的层面上回答这个问题。[访谈者:嗯]

2a. 嗯,从最宏观的层面上来讲,是的,我认为有的,嗯,嗯,

3. 我不想这么说,因为这样说听起来好像在耍阴谋一样,[访谈者:是吧]

2b. 但我认为,嗯,这个,有色人种是,是,与社会不再有什么关系了。[访谈者:嗯]

4. 嗯,经济的发展不需要他们了,因为我们到第三世界寻求廉价劳动力,[访谈者:嗯]

B. **中学教师(女)**

访谈者:我只是好奇,[关于社会研究课上讨论的社会问

题,笔者注]八年级学生会,或者也许会把社会问题,与比如在带领班级时,你是不是曾经把它[即,社会问题]与现在的权力关系或学生生活中的个人种族经验等联系起来呢?

1. 嗯,我来谈谈住房,

2. 我们来谈谈[????]我们来谈谈很多低收入问题,

3. 我说"嗨,等一会儿,"

4. 我说,"在这一地区你自己都不关心自己,你认为城市会关心这么一个地区吗?"[访谈者:嗯]

5. 我说:"你们有多少人去过丹伯里街?

6. 他们都举起了手,

7. 我说:"你们有多少人去过华盛顿大街?

8. 那里有巨大的楼房,

9. 我说:"前院有多少件家具?"[访谈者:嗯]"是的,没有。"

10. 我说:"地上有多少垃圾?"

11. 我说:"有多少房子喷了漆?门前有多少,你知道有多少破车?[访谈者:嗯]

在整个访谈过程中,教授从经济和国家民族层面上的策略与立场等方面来对待参与者、事件、活动、实践和**话语**。她把"种族问题"当作超越她所在的城市的全球性问题,尽管她提到的具体例子发生在她所在的城市。但是,这种"全球的声音"是教授与访谈者共同构建的。访谈者在对教授访谈时,总是用更加"理论化的",更加"抽象的",更具"全球性的"术语来提出她的主要问题(在每次访谈中都涉及同一个基本话题)以及接下来的问题,而访谈中学教师时却不是这样。

虽然访谈中学教师的是同一位访谈者,访谈者与中学教师共同构建了一个完全不同的,更具地方特色的社会文化身份和声音。事实上,研究者和老师一样往往会假定中学教师和大学教授不同。中学教师只发出"地方声音",很少应邀从全球化和民族的角度就种族、文化或教育等问题发表言论。

即便是这些简短的摘录也足以引导我们提出一些关于中学女教师和大学女教授使用的**话语**模式的假设。教授使用的似乎是一个普遍的学术**话语**模式。根据这一模式,人们的实际行为("表现")具有更大、更深层、更普遍的、潜在的和隐藏的原因。中学教师使用的似乎是一个普遍的**话语**模式。根据这一模式,人们的问题从他们个人的行为中流露出来,而不是从群体之间更大的

机构、政治和社会关系中流露出来。

认真观察大学教授和中学教师使用的语言可以发现,她们在用不同的语言资源促成两种不同的社会语言。大学教授使用学术性较强的词语(如“各种”“层面”“宏观”“阴谋”“有色人种”“无关”“经济”“第三世界”和“廉价劳动力”等),更加复杂的句法结构(如“从最宏观的层面上来讲,是的,我认为有……”或“经济的发展不需要他们了,因为我们有第三世界,可以到那里寻求廉价劳动力”)以及清晰的议论结构,全球性的、抽象的说话方式。这种说话方式使她与其他个人及当地的实际情景保持了一定的距离。

中学教师使用学术性不强的词语(如“低收入问题”“巨大的楼房”“垃圾”和“破车”),不太复杂的句法结构(如,在上述摘录中除了宏观行4中有一个关系从句之外没有使用其他的主从复合句),在她促成的对话当中,她同时扮演着老师和学生的双重角色。她说话的方式是生动的、个人的、直接定位于她的本地经验的。

我们可以看到,中学教师和大学教授各自都使用一种独特的社会语言和一套独特的**话语**模式,在两种截然不同的**话语**中构建情景意义。中学教师说的是“教师**话语**”,这种**话语**当然受到了她的学校和社区的具体现实情况的感染。而大学教授说的是一种被认可的学术**话语**,这种**话语**当然也受到她自己的专业和机构的感染(顺便说一下,请注意我自己在这里是如何通过谈论“专业”和“机构”为这位教授构建一个更加全球化的身份的,以及我是如何通过谈论“学校”和“社区”为中学教师构建一个更加地方化的身份的)。

9.3 构建社会情景身份及构建不同的世界

在开始本节之前,我先说明我们在对中学生的访谈中提出的一个假设,然后讨论一些我们认为支持这一假设的语料。通过这些语料,我们暂时得出以下结论:我们访谈的工人阶级家庭的青少年用语言确立身份的方法与“日常”社交和对话[哈贝马斯(Habermas, 1984)称为“生活世界”]密切相关;而上层中产阶级家庭的青少年使用语言构建身份的方法脱离“日常”社交,更多地是通过一个由家庭、学校、以及大的社会机构(深入调整的)规范所界定的“成绩空间”来定位个人的生活轨迹。此外,上层中产阶级家庭的青少年似乎经常使用理性论证的抽象语言,来“遮掩”

(或“推迟”)他们的个人利益和恐惧,而工人阶级家庭的青少年更常用一种个性化的叙事语言,来编码他们的价值观、兴趣和主题(也许这与大学教授和中学教师之间的差别没有什么不同)。

领会工人阶级家庭和上层中产阶级家庭的青少年通过语言构建不同的社会情景身份的方法之一是看他们什么时候用第一人称“我”来指称自己。我们称这种陈述为“我-陈述”(I-statement)(如在大学教授的访谈摘录中有“我认为有色人种的生活是与社会不相关的”一句)我们可以按照“我”的谓词的种类为不同的“我”陈述归类,也就是说,按照青少年谈论他或她自己的事情的种类。我们将讨论以下几种“我-陈述”:

1.“认知陈述”:青少年关于思考和了解的陈述(如“我认为……”“我知道……”“我猜……”);

2.“情感陈述”:青少年关于愿望和喜爱的陈述(如“我想……”“我喜欢……”);

3.“状态和行动陈述”:青少年关于自身状态和行动的陈述(如“我是成熟的”“我反击他”“我埋单”);

4.“能力和约束陈述”:青少年关于能够做某事或不得不做某事的陈述(如“我不能把一切都告诉他们”“我不得不做功课”);

5.“成就陈述”:我称之为与“主流”成就、成绩或荣誉相关的关于活动、愿望或努力的陈述(如“我挑战自己”“我想上麻省理工学院或哈佛”)。

显然,这些类别不是随机选择的,我们挑选出的类别是我们认为对所有的访谈来说都是重要的和有意义的。框9.1列出了青少年的七个不同类型的“我-陈述”的分布情况,即每种类型在被访谈者的全部访谈中所使用的所有“我-陈述”的百分比[如框9.1显示桑德拉(Sandra)的“情感陈述”占她全部“我-陈述”的32%,如“我不喜欢他们”]。我们暂时忽略布莱恩(Brian)有两组数字这一情况——下一节我们将解释为什么会是这样。

现在我们开始讨论话语分析中的数字问题。事实上,正如我在本书中解释的那样,话语分析首先并不是事物的计算。我们只是使用数字来指导我们,通过仔细审视青少年谈话的实际细节和内容来研究我们的假设。

在框9.1中,我一方面小计了“情感”“能力—约束”和“状态—行动”等“我-陈述”的得分,另一方面小计了“认知”和“成就”等“我-陈述”的得分。我分别称第一组为“类别A”,第二组为“类

别B"。我们这样分类时,发现了一个非常有意思又有启发意义的现象。工人阶级家庭的青少年的类别A得分高,类别B得分低,而上层中产阶级家庭的青少年的类别A得分低,类别B得分高。为什么会出现这样的现象?我认为这种现象表明了工人阶级家庭的青少年用语言塑造自己,使自己沉浸于一个社会、情感和对话的交际世界中,而上层中产阶级家庭的青少年则使自己沉浸于一个从这些陈述中构建的信息、知识、论证和成就的世界中。

框9.1 访谈中"我+谓词"的分布

	工人阶级			上层中产阶级			
	桑德拉	杰里米	玛丽亚	布莱恩	艾米丽	泰德	卡琳
类别A							
情感	32	21	28	7/5	8	12	13
能力—约束	7	7	7	5/6	1	4	2
状态—行动	39	49	40	44/36	24	18	7
小计(A)	78	77	75	57/48	33	28	22
类别B							
认知	22	23	23	28/34	54	50	65
成就	0	0.5	2	15/18	13	22	13
小计(B)	22	23	25	43/52	67	72	78

青少年在每一个类别中实际说了什么远比他们说某类事情的次数重要得多。在本研究以及其他研究中(Gee and Crawford, 1998; Gee, 2000; Gee *et al.*, 2001)我们发现,工人阶级和上层中产阶级家庭的青少年在以第一人称说话时,甚至他们在使用同一"我-陈述"类别(如,"认知"或"情感")时,他们谈论的内容也非常不同。例如,下面是从桑德拉和玛丽亚(Maria)(工人阶级)以及艾米丽(Emily)和卡琳(Karin)(上层中产阶级)访谈的"生活部分"中摘录的几个典型的认知和情感类"我-陈述"的例子:

认知类"我-陈述"

桑德拉(工人阶级)

我认为还可以[她和她男朋友的关系]。

我认为我应该搬出[这所房子]。

我认为好玩[她做的一些事情让别人发笑]。

玛丽亚(工人阶级)

我猜他们违反了规则。

我认为我太像一个大人了。

我认为他们不会让我做。

艾米丽(上层中产阶级)

我认为现在可以[住在她目前的城市里]。

我认为完全可以有机会上大学。

我认为她是全世界最酷的人[她所崇拜的一位旅行领导]。

卡琳(上层中产阶级)

我认为他们[她的父母]希望我会成功。

我认为那就是成功。

我真的不知道谁不理解我。

喜爱/愿望

桑德拉(工人阶级)

我想说,"有点儿,有点儿不。你怎么能有点儿,有点儿不呢?"

我不想坐在她旁边,我不想让她拥抱我之类的。

(他们[她的朋友]要给我答案)我想听一下。

玛丽亚(工人阶级)

我喜欢赖在我的姑姑身边。

我喜欢赖在大人身边。

我想离开我的房子。

艾米丽(上层中产阶级)

我现在想去欧洲。

我想上 MIT[麻省理工学院,笔者注]。

我喜欢背包旅行和户外的活动。

卡琳(上层中产阶级)

我并不在乎别人怎么看我。

我想舒服地工作[她将来要干什么]。

工人阶级家庭的青少年的认知陈述(包括这里的和我们所有语料中的)几乎总是假定一个对话和交流的背景。例如,桑德拉在她的访谈的其他地方清楚地表明,别人不喜欢她男朋友,以及关于谁应该搬出房子曾发生过一场辩论。或者,再举一个例子,当玛丽亚说"我认为我太像个大人了"时,她彻底地表明,这是对

与父母正在进行的斗争做出的一个回应。她想要的自由,父母不愿意给她。

上层中产阶级家庭的青少年的认知陈述是在明确的或假定的论证结构中进行的解释性声明,而不是直接的对话和交流。我们也可以指出,上层中产阶级家庭的青少年往往注重对自己和他人进行直接的或隐含的评估和评价。例如,艾米丽说"我认为现在可以[住在她目前的城市]"时,她的访谈中没有一点迹象表明这是对任何其他人说过或想过的任何事情的回应,这纯粹是对她自己通向成功目标的人生轨迹的评价。卡琳说"我认为他们想让我成功"时,她的访谈中也没有什么迹象表明这是对关于此事的任何怀疑或争论做出的回应。事实上,卡琳一再说她的父母是多么地支持她,理解她。

如果我们思考青少年的情感"我-陈述"(上面的例子)和关于他们行动的"我-陈述"(上面没有给出例子),我们就会看到,上层中产阶级家庭的青少年通常谈论关系和活动的方法好像是直接或间接地参考了他们之外的成人世界和他们未来世界的成绩、成功和/或成就。另一方面,工人阶级家庭的青少年好像谈论他们自己的活动和关系,没有在意对未来的暗示。以两位上层中产阶级家庭的青少年为例,艾米丽的访谈清楚地表明去欧洲和背包旅行(见她的情感"我-陈述")以及在她的访谈中提到的其他类似的活动,就像是可以帮助她进入麻省理工学院这类著名大学的简历上的项目一样;卡琳的话,无论是这里的还是整个访谈中的,主要集中于她现在的愿望、感情和活动对未来成就与成功的预示。

为了进一步了解活动的这一点,我们看玛丽亚(工人阶级)和卡琳(上层中产阶级)的行动(卡琳的某些行动实际上被归入成就类"我-陈述")类"我-陈述"的一个代表性例子。我分别如下列出涉及言语的行动:

卡琳(上层中产阶级)

行动

I went a lot over the summer (to Boston) [我夏天去了很多地方(去波士顿)]

I go to the Community center (我去社区中心)

I' ve met people with different racial ethnicity (我遇见了不同种族的人)

I play a lot of sports (我做许多运动)

I go to gymnastics two nights a week (我每周去体育馆两

次)

I did well at that (我在这方面做得很好)

I go sometimes to Faneuil Hall (我有时去范尼尔大厅)

On weekends I hang around with friends (周末我和朋友一起闲逛)

I go to school (我上学)

I do soccer and gymnastics and tennis (我踢足球、做体操、打网球)

I do tennis in Holiston (我在圣斯顿打网球)

I always make sure that I do it (homework) [我经常确保我做(作业)]

言语

I'd say an event that changed my life ... (was) [我要说改变了我的生活的一件事……(是)]

I'd say over half of the people (我要说一半以上的人)

but I've heard many (但我曾听说很多……)

I usually let them know (我经常让他们知道)

I heard (about Rodney King) [我听说过(罗德尼·金)]

I'm not saying that they didn't choose that (我不是说他们没有那样选择)

玛丽亚(工人阶级)

行动

I look at her (我看她)

I see (teenagers) walking places [我看到(青少年)散步的地方]

when I do something right (当我做了什么正确的事情的时候)

I'll do the dishes (我要收拾盘子)

I go up to this one kid (我走向这个孩子)

I would help her cook (我要帮她做饭)

I see something pretty (我看到了一些漂亮的东西)

after I come from New York (我来到纽约之后)

I wash the dishes (我洗盘子)

I watch (the videos) [我观看(录像)]

I did my project on AIDS (我做艾滋病项目)

I go crying to her （我向她哭诉）
言语
I talk to her a lot （我给她谈了很多）
I always tell her （我总是告诉她）
I ask on Monday （我星期一问）
I ask and they'll say no （我问他们但他们说没有）
I was like "I'm going to kill myself" （我就像"我要自杀"）
I'm like "why did I do that"（我就像"我为什么这么做"）
I'm like "I don't want to" （我就像"我不想"）
I ask once a week （我每周问一次）
I'm going to ask （我要问）
I'll just go "fine" （我只说"好"）
I was like "what am I doing?" （我就像"我在做什么?"）
I don't talk to her as much （我不和她谈那么多）

很显然，卡琳的行动和活动往往与机构和个人成就相联系，而玛丽亚的不是。事实上，玛丽亚的活动中最接近外部机构或成就的是她的这句话"我做艾滋病项目"。有趣的是，她介绍这件事情的方式是谈论她和妹妹的关系以及对妹妹的态度。她认为妹妹太不成熟（"去年我做艾滋病项目……我们把安全套放在桌子上，我喜欢大喊大叫，一直笑个不停"）。

卡琳谈论言语事件时用了许多"认知"类动词，即评价或声明（如，"我要说一半以上的人……""我要让他们知道"——卡琳为数不多的几个言语事件大部分出现在她访谈的社会部分和她对虚拟观众所做的部分论证中）。玛丽亚对自己作为讲话者的描写比卡琳的多得多，并且她的言语事件大都是交流的和对话的（甚至在自言自语地说她在回应交流中发生的事情时也一样）。

另一个表明工人阶级家庭的青少年比上层中产阶级家庭的青少年更强调交际世界的迹象就是前者的叙述多得多。框 9.2 是每个青少年叙述行所占的百分比（这里的"行"指的是"行和节"意义上的"宏观行"，基本上是"小句"或"语调单元"。请参阅本书第 8 章）：

框 9.2　每个记录中叙述行所占的百分比

工人阶级			上层中产阶级			
桑德拉	杰里米	玛丽亚	布莱恩	艾米丽	泰德	卡琳
57	35	36	19	17	12	8

在结束这一部分之前我来简要地总结一下我到目前为止所指出的差异。上层中产阶级家庭的青少年侧重于对知识的需求、评估、评价、向成就空间的运动,以及现在与将来的关系等。工人阶级则侧重于社会的、身体的和对话的互动。

同样具有重要意义的是,要看到这些青少年不仅在语言中构建不同的社会情景身份,而且他们也构建不同的世界。他们使物质世界和机构世界具有不同的解释。我们前面已经看到,如果我们有足够的空间来充分考虑这些访谈,最有可能出现什么样的迹象:上层中产阶级家庭的青少年的访谈直接和间接地表达了一种家庭、学校、社区、成人和青少年之间关于规范、价值观和目标的平衡(信任);工人阶级家庭的青少年直接和间接地表达了一种家庭、学校、社区、成人和青少年之间关于规范、价值观和目标的不太平衡(事实上,在很多情况下是积极的不平衡)。更重要的是,上层中产阶级家庭的青少年(在访谈中构建)的世界是家庭、学校和机构共同创建的引导他们从家庭到名牌学校再到(就社会地位和职业生涯而言的)成功人生的成就轨迹的一个空间;工人阶级家庭的青少年(在访谈中构建)的世界是学校和其他机构对家庭、同伴和"日常"社会互动世界产生较小直接影响的一个空间。

9.4 社会语言

用第一人称("我")说话只是人们通过语言构建身份的众多方法之一。但是,无论采用什么方法,在语言中构建不同的身份总是涉及不同的社会语言,因为我们就是通过嵌入在不同**话语**中的不同的社会语言来促成、表现和识别不同的社会情景身份的。

事实上,我们已经指出,工人阶级家庭的青少年比上层中产阶级家庭的青少年参与的叙述多得多。这也是这些青少年在访谈中使用的独特社会语言之间的部分差异。当然,在现实生活中,每个青少年在访谈的不同点上采用的社会语言也会不同。不过,我们可以认为叙述差异与在工人阶级访谈中占主导地位而在上层中产阶级访谈中不占主导地位的一种社会语言有关。这种叙事差异的另一面是上层中产阶级家庭的青少年参与我们所谓的更多的"提出观点和论据"(这里的"论据"是指稳定的声言意义上的论据,而不是指争端意义上的论据)。这种观点和论据的提出创造了一种完全不同的、独特的语言形式。

由于我们的访谈还有基于更抽象、更具学术性的第二部分

(我们在前面把这一部分称为“社会部分”),我们可以期待所有被访谈者,特别是在访谈的这一部分,都曾进行过很多客观的或抽象的观点和论据的提出。实际上,对上层中产阶级家庭的青少年来说的确是这样,但对工人阶级家庭的青少年来说并非如此。其实,我们期待的通过客观的、抽象的语言完成“观点和论据的提出”原来只是产生于我们自己学术**话语**的一种偏见。工人阶级家庭的青少年通常会在访谈的社会部分讨论社会的和个人的事件和感情,正如他们在生活部分所做的那样。与此同时,上层中产阶级家庭的青少年绝对不会把他们更加客观的“观点和论据的提出”局限在访谈的社会部分,他们在访谈的生活部分也进行这样的谈话。下面我将会谈到,上层中产阶级家庭的青少年的“观点和论据的提出”实际上往往反映个人的主旨和主题,但使用的语言往往是“客观的”。

因此,我们发现,上层中产阶级家庭的青少年在访谈的两个部分都把访谈的很大比例用在了陈述他们的观点上,并以相对疏远的、客观的方法为他们的观点创建论据。以两个上层中产阶级家庭的青少年为例:布莱恩把访谈行数的39%用在了陈述观点,创建论据方面,而卡琳则用了44%。虽然这种谈话在工人阶级家庭的青少年访谈中也的确出现过,但其数量极少,几乎难以觉察。

然而,我相信,通过深入观察这些访谈,我们会发现,上层中产阶级家庭的青少年在从事“观点/论据”谈话时,他们往往是夸张地把自己个人的兴趣和忧虑隐藏在比工人阶级家庭的青少年使用的典型语言更疏远的一种语言中。至少,他们可能非常明白他们的“疏远的论据”和他们的个人兴趣、价值观和他们支持的主题或思想之间的联系。我们首先以杰里米(工人阶级)和布莱恩(上层中产阶级)对种族主义的讨论为例,然后再看卡琳(上层中产阶级)的谈话片段。为了节省空间,我把行都组织在一起,以连续文本的形式呈现出来:

杰里米

访谈者:……[社会上]有种族主义吗?

……像有色人种,我不,我不喜欢。我最不喜欢的是西班牙人,但是我喜欢,喜欢一些。因为就像,他们得到所有的福利之类的东西。那么,白人也得到了所有的福利,一切东西,但是,我只是——然后他们认为他们坏,他们就像——他们也应该讲英语,我只是喜欢这类事情。

布莱恩

访谈者:为什么你认为拉美裔和非洲裔的美国医生相对较少呢?

……是的,他们可能是受到了歧视,但是,但是并不是像,像人们想象的那么糟糕。因为,嗯,我在电脑上看到这件事,这个家伙在尝试——大学和一些中学怎么限制白人数量的,限制——这样的话他们就放宽了对黑人和拉美裔学生人数的限制。所以,一帮白人学生[升调]被排除在外了——即使他们学习成绩比黑人和拉美裔学生好,黑人或拉美裔学生就进来了,就是因为他们是黑人或拉美裔人。所以,我认为,这还是会产生一点儿效果的。

卡琳

访谈者:……比方说,这个地方真的很穷很穷,嗯,或者一所贫民学校,而且,嗯,你有没有感觉到在这里上学也有成功的机会,或者,嗯,实现自己的理想?

不如在好学校学习。这取决于——我知道他们很可能不会有机会。如果他们没有足够的钱,他们就不能把足够多的钱投入到学校,不能——可能不能支付教师工资,嗯,不能购买好设备和课本,什么都不能。所以,他们可能不会——他们很可能不会有同样的机会。但是,我相信,每个人的机会都是均等的,嗯,都可以实现自己的理想。

杰里米(工人阶级)个性化了他的回答,并把他论证的"事实"从属于他对少数民族的并不疏远的观点。布莱恩开始好像不以同样的方法个性化他的回答。然而,在对"成功"进入好大学并获得事业的成功方面充满疑虑的访谈中,毫无疑问,布莱恩的回答还是相当个性化的(请注意用于强调"一帮白人学生"的声调)。虽然他最有可能直接表示他的担忧,害怕雇用计划会对自己的计划和愿望产生负面影响,但他没有这么做。

卡琳(上层中产阶级),在花了大量时间讨论她的学校如何之好,对她的未来有多么重要之后,被问及就读穷学校和成功的联系。她开始提供的论证与她对自己学校和未来的观点一致,即这种穷学校会降低学生成功的机会。然而,当她说她相信每个人都有相等的机会去实现自己的理想时,这与她自己的观点产生了矛盾。假设卡琳把大量的访谈用在谈论她对成功未来的希望和恐惧,那么我们很容易把她的话"他们很可能没有同等的机会"解释

为“和我同等的机会”。卡琳的“疏远”观点逐渐接近于把“价值”和(她所寻求的那种)“区别”的根据归为“机会”,或者更糟一点儿,归为不公正。

事实上,上层中产阶级家庭的青少年(正如他们在访谈中都说的那样)基本上没有文化多样性的实际经验,也根本不会像杰里米和玛丽亚那样以个性化的方式谈论文化多样性。按照伯恩斯坦(Bernstein, 1974)的话说,杰里米和玛丽亚是用“有限语码”讲话的。但具有讽刺意味的是,之所以是“有限语码”是因为他们的社会文化多样性是**不受限制的**,而上层中产阶级家庭的青少年的经验是受限制的。事实上,上层中产阶级家庭的青少年的语言似乎在很大程度上更加“详细”,这是因为他们疏远了“日常”社交活动,通过他们与成就和成功的关系(及对成就和成功的恐惧)调节他们所说的一切,有时他们不直接提及他们自己的个人利益和关注,而是用抽象的论证来“遮掩”或“延缓”他们的“物质利益”。

9.5 在叙事中构建意义

叙事是重要的意义解读手段。人们常常把自己关心并尝试理解或解决的问题编码于叙事之中。我们现在讨论一下情景意义和**话语**模式是如何在叙事中构建社会情景身份的。我们将在下一章进一步讨论叙事。最后,我们回过头来看,为什么框9.1中布莱恩一栏列了两组数字,以此开始我们对叙事中的**话语**模式的讨论。第一组数字来自布莱恩的全部访谈,第二组数字是我们删除掉他访谈中唯一的一次长篇叙事以后得到的。前面我们看到,上层中产阶级家庭的青少年的叙述比工人阶级家庭的青少年少得多。两组数字的差别是有重要启示意义的。我们看到,这唯一的一次长篇叙事恰好是关于布莱恩从“局外人”变成“局内人”的上层阶级青年的。如果没有这个长篇叙事,他的访谈仍然是接近于他的中产阶级青少年伙伴的。

下面是布莱恩的叙述,紧接着是访谈者提出的一些后续问题和布莱恩的回答。我用黑体字标出了布莱恩重复使用的惯常体标记词“经常”。由于布莱恩的访谈在我们的分析中不发挥什么作用,因此我不再对他的访谈安排行和节(我们将在下一章的分析中使用行和节):

访谈者:……有没有发生过什么事情给你的生活带来了

重大改变?

哦,当我,上五、六年级时,我**经常**在课间像患了痉挛病一样。就像我**经常**像疯了一样,到处跑来跑去的,像个怪物。我就像班上最令人讨厌的学生,因为我就是个怪胎,**经常**跑来跑去的,我**经常**就像——我**经常**就像——比如在课间玩绳球。所以,我一输,别人一作弊,我就**经常**发疯似的,于是我就**经常**跑来跑去,所有的人**经常**聚在一起笑我,嘲笑我。但然后——但然后大概——然后,过了一会儿,我就好像意识到我为什么会这样做,所有的人都讨厌我,所以我就停下来了。然后——然后,现在真的不会有这样的问题了。我只是有点儿——我也不知道。

访谈者:是不是到了紧要关头,就像有一次你到了非常坏的地步,然后你就意识到了——

不,实际上不是。我只是——五年级时我真的很坏,但六年级有时我就慢慢地,慢慢地变得不那么坏了。七年级时我就一点儿也不坏了,然后,今年也一点儿也不坏了。

访谈者:那么,你觉得这是因为你只是——讨厌失败吗?我的意思是说——我的意思是你小时候讨厌失败……

不,不,我讨厌的东西是,我讨厌不公平的游戏,我只是确实很讨厌不公平。

访谈者:如果有人作弊呢?

是的,所以我就发疯,因为只要我玩,他们都知道我会,像患痉挛病一样,所以他们就围着我,然后,我——然后我想击球时,他们就抓我的衬衫之类的。所以我就像[怒火中烧???]。

像许多试图深入揭示实际问题的叙事一样,布莱恩的叙述"逻辑上"并不一致(Gee, 1990b)。在深入的叙事中,人们是不注重逻辑上的一致性;相反,他们更注重试图证明和展开的主题。布莱恩把他自己描述为一个无赖("痉挛病患者""疯了一样,到处跑来跑去的,像个怪物""最讨厌的学生""怪胎")。他重复使用惯常体标记词"经常"强调了他的无赖行为和状态是一个持久的根深蒂固的特征,按照布迪厄(Bourdieu, 1998)的话来说,是他的"习惯(habitus)"的一部分("习惯"的意思是作为一个社会存在于世界上的一个习惯性存在方式)。他被"作弊"和"不公平游

戏”推到了一种癫狂的状态。

布莱恩的“赎回”被描绘为一个突然的、人性化的、个体的理性认识。在他个人努力的基础上,他突然“停止”了(注意“不公平”无须停止)。但当访谈者问他是不是转变得非常突然时,实际上确实转变得非常突然,他表示不是(经历一两年的慢慢的转变过程)。

我们已经看到,布莱恩在接受采访时,像其他的上层中产阶级家庭的青少年一样,深深地投入到了对自己和他人的评估之中,在今天的活动和明天的成功之间建立联系,投入到“成就空间”运动。布莱恩叙述的是他“最初的”故事,即他如何通过自己个人的努力和理性计算使他转变为一个“可以接受”的“有价值”的(有正确“习惯”的)人的。这种“救赎时刻”其实在西方文化中的很多男人自传体故事中非常典型(Freccero, 1986)。布莱恩是在通过强调个人努力和理性战胜情感来诠释美国中产阶级资本主义文化的经典价值观。

与此同时,“以前的布莱恩”(“经常”)明白,面对竞争,甚至不公平的竞争,人不能太感情用事。在以中产阶级英国人为中心的文化中,强调情绪化或表现出太多情绪的人会“失败”(Kochman, 1981)。然而,如果学会了面对不公平竞争能泰然自若,那么,我们这个社会的更大的不公平(比如种族歧视、阶级对立和性别歧视等)就不太可能激起布莱恩的情绪。实际上,在他的访谈中确实没有出现这种情况。布莱恩的转变故事——他唯一的长篇叙事——同时也是一个上层中产阶级儿童理性化(以该词的几个意义)他的上层中产阶级**习惯**的假设(Bourdieu, 1985, 1998)。这实际上也是一个扩大规范化和社会化的过程。

10 话语分析实例(二)

10.1 实例研究:桑德拉

本章我将只对上一章讨论过的几个青少年中的一个进行进一步的分析。我们将在本章讨论女孩“桑德拉”(化名),一位来自工人阶级家庭的青少年。桑德拉在她生活的环境中是一个活泼开朗的女孩。她生活的环境没有什么与这种环境不协调的“特别”问题,但这种环境确实给像桑德拉这样的青少年带来了足够多的现实问题。访谈者是一位正在攻读心理学博士学位的中产阶级白人女研究生。桑德拉知道这位女研究生对青少年女孩的家庭生活和学校生活感兴趣。

对于桑德拉的访谈,我主要关注的是从她的许多叙事当中选择一个进行分析,但我要把这种分析放在她整个访谈的大背景下进行。我想强调的是对她访谈的剩余部分的分析和对这个叙事的分析可以相互支持的方法,这有助于我们在覆盖范围和聚合的标准方面(以及语言细节方面,正如我们在语言的各种不同方面所得到的那样)实现某种程度上的有效性。

我们将通过桑德拉访谈的全部内容,并思考我们在第2章和第7章讨论的两个构建任务,即“联系”(任务六)和“符号系统和知识”(任务七)来开始对桑德拉访谈的分析。我们首先讨论“构建联系”:

> 6. 联系:事物在任何情景中都是彼此以某种方式联系或不联系,相关或不相关的。

第一步是从整个访谈中寻找相互关联的主题、主旨或意象,即看似“在一起”的主题、主旨和意象。这种相互关联的主题把访谈的不同

部分连接在一起,使它具有了某种整体连贯性和“文本性”。在这一过程中,这些主题使桑德拉的世界中的某些事情像她在谈话中所描述的那样相互联系,彼此相关,而其他一些事情相互不联系,彼此不相关。

桑德拉的访谈中有三个相关主旨。这三个主旨都是关于桑德拉如何在她的世界中把它们看做是相互连接或脱节的,特别是后者。事实上,连接的概念,特别是脱节的概念在桑德拉的访谈及其世界观中是一个大主题。在每一个实例中,桑德拉都使用了很多似乎都共享情景意义的某些方面的词汇和短语。下面,我分别在“脱节”,“不在乎”和“语言和笑声”三个标签下举一些例子。这三者是桑德拉的三个主要主旨。很明显,“不在乎”也是脱节的一种形式,很多“语言和笑声”的例子都涉及情感语言、废话、噪音或笑声等,用来摆脱权威的和有害的(评判)语言。这三种主旨(框 10.1)构成了贯穿桑德拉访谈的连接线。

框 10.1　桑德拉的三个主旨

主旨一:脱节

例子:桑德拉的男朋友干什么都会受到指责,但是“像什么也没有发生一样,他没有受到惩罚”;桑德拉让她父亲“走开”,但“我没有受到惩罚”(“没有必要,因为他们就要离婚了”);桑德拉最好的朋友“无缘无故”地受到她父亲的惩罚;她最好的朋友的父亲让她的朋友清理一下不是桑德拉弄乱的地方;桑德拉的男朋友拒绝清理他自己弄乱的地方,但清理了并没有要求他清理的整个院子;桑德拉“由于没做什么事情而总是遇到麻烦”;她给喝醉酒的邻居当临时保姆,邻居给她的钱太多;桑德拉“忘记去忘记”一个照看小孩的约定已经被取消了,所以还是去了,那家人还是出来了;桑德拉夜里情绪“燥动”,但不知道为什么;桑德拉不想和父母有什么关系,因为关系太好会“不可思议”;桑德拉“本来应该是个男孩的“,但收养机构没有告诉她的父母她是一个女孩;母亲惩罚妹妹,而妹妹根本不知道到底发生了什么事情;她的一位朋友说她最喜欢的一件裙子很难看,并说要替她把它送到救世军中去,结果那位朋友自己把这件裙子留下了;桑德拉的祖母是“她控制住的人”,但“她最近是有点儿疯疯癫癫的”;桑德拉的朋友在一次聚会中嘲笑她,但她不明白这有什么好笑的,她“一点儿也不觉得好笑”。

主旨二:不在乎

例子:桑德拉的男友咒骂、抽烟,但他的“妈妈不在乎”;他抽烟叶,“没人在乎”;他“被软禁在家,他还是会出去的”;桑德拉和她的朋友责怪她男朋友的一切,但“他不在乎”;桑德拉“不在乎”

"没人喜欢他[她的男朋友]",也不在乎她父亲"恨"他[她的男朋友];桑德拉最好的朋友是领养的,但"她不在乎";桑德拉最好的朋友在镜子上写字,"她不在乎";如果有人说她是个"荡妇","她也无所谓"。

主旨三:语言和笑声

例子:桑德拉妹妹的未婚夫说他恨她,然后给了她一个钻戒;桑德拉妹妹的未婚夫威胁她,但他"只是胡闹";桑德拉在参加一个婚礼时人们都看她,她不知道说什么,她说"闭嘴,你们这帮跟屁虫";桑德拉经常说"水池挖掘器"之类的话,而不是"水池过滤器";她关心的人给她"我想听的答案,听起来是我的问题的正确答案";桑德拉的祖母说"荒诞有趣"的话让她发笑,比如"我闻你"而不说"我爱你";桑德拉的大姐说某个东西很好,"然后就把它给毁了";桑德拉最好的朋友的母亲很"酷","我们跟她说话"是因为她"给人们买香烟"且"什么也不说";如果谁说的话伤害了她,桑德拉就颤抖,直到"有人说一些好听的让她开心";桑德拉的男朋友和奶奶拥抱她,让她高兴些,但她母亲"说些蠢话";当桑德拉面对一个"认为她是黑人"并侮辱她的白人女孩时,白人女孩用拳头对着桑德拉的脸说"对这只手说话,我的脸不明白",桑德拉回答说"如果你手上有嘴,我就对它说";桑德拉喜欢她的男朋友,因为他很"滑稽""让我发笑";当她做了滑稽的事情自己却没有意识到时,她最好的朋友让她发笑;她最好的朋友发出滑稽的声音让她发笑;她最好的朋友假装吸烟实际上并没有吸而让她发笑。

如果担心分析的有效性,可以采取各种办法来处理这些主旨。例如,我们可以获得关于这些主题内的词汇和短语,或者关于独立判断可能遇到的相似主题或不同主题。虽然这本身并没有什么错误,但我在这些主题中的兴趣是使它们形成关于桑德拉的情景意义和话语模式的假设,然后我可以进一步参照这些语料和其他语料来检验假设。

最终,分析的有效性在于我们在上述语料中可能产生的思想如何帮助我们启示其他语料(覆盖范围),我们希望这些语料会引导我们得出相似的结论(聚合)。下面,我还要指出语言结构的细节。我请了很多话语分析工作者和我一起浏览这些数据,他们和我一起检验了我的结论,确保我没有漏掉什么重要主旨(赞同)。

请记住,有效性永远不会是“永恒的”。如果其他人分析我们的语料或相似的语料,他们的发现要么支持或改进我们的结论,要么挑战我们的结论。因为,有效性是社会的。

所以我们看到,桑德拉在她的访谈中使用了大量的表达情景意义的词汇和短语。这些情景意义围绕我们上面列出的三种主旨。反过来,这些主旨都与桑德拉在访谈中观察并刻画的世界构建连接和脱节。然而,桑德拉的第三个主旨,也就是我们标记为“笑声和语言”的主旨,也与构建任务七“符号系统和知识”相关。

> 7. 符号系统和知识:在任何情景中,一个或多个符号系统和各种认识方法都是以某种方式发挥作用、被定位、被重视或被轻视的。

特别是在主旨三中,桑德拉似乎否认了词语和世界之间的**再现**功能。再现功能是其他人(如学校)用来支撑主旨一和主旨二已经取消和削弱了的连接的语言功能。我的意思是说,再现功能是指语言直截了当(“客观”)地与“外部”世界建立连接(“再现”外部世界)。这种思想与人们如何感觉,人们需要什么,或者人们在生活中形成的个人观点是什么等都没有太大的关系。桑德拉认为,如果仅仅因为词语是“真实的”或者是受到权威人士(如大姐、母亲、父亲、或者往远处说,老师)支持的“事实”才说出来,那么这种观点是“愚蠢的”,是“毁灭”事物的一种方法。

反过来,桑德拉赞同语言的社会功能、粘接功能和情感功能。不管是愚蠢的还是滑稽的,但只要“感觉正确”,只要能够让人感觉良好,就是唯一真正有效的语言。桑德拉只愿意聆听告诉她“我想听的答案听起来是我的问题的正确答案”的人的话;她需要与成人建立一种关系,只要他们“什么也不说”(即,只要不说评判的话语或告发她)或者只要他们说“愚蠢”的但亲切的话语,就像她祖母一样。

按照七项构建任务,桑德拉是在给一种语言形式赋予特权(符号系统),即情感、关心语言,而不给另一种语言形式赋予特权,即客观冷静的、给予事实的权威性语言。当然,这也涉及认识世界和他人的方法问题。关于他人,桑德拉要么喜欢要么不喜欢。不管喜欢不喜欢,两者都形成了桑德拉用这一构建任务开展工作的方法,从她的访谈的许多方面,我们最终提出假设,她在以类似于框 10.2 所示的**话语**模式进行话语活动。

框 10.2　桑德拉关于语言的话语模式

客观的,给出事实的语言,特别是客观的、给予事实的、评判性语言,是维护缺乏爱心和诚信的"权威"人物的语言。和这种语言相对的语言是首先被用作社会纽带的语言,是满足人的情感需要,而不是首先用于给予事实或做出判断的语言。这种语言是维护朋友和有爱心、值得信任的人的语言。

桑德拉按照她的世界和她在这个世界中的存在方式否认了"权威表述"(无论是成人控制还是反社会的"真实"语言权威)。她在否认权威表述的同时,又赞同这种权威表述之外的或与这种权威表现相对的社交行为。

一旦我们假设这一**话语**模式在桑德拉的访谈中是有效的,我们就可以收集更多的语料来证明这一**话语**模式在她的世界中的功能有多么地广泛而深远。例如,看这种**话语**模式在她与老师和学校的关系中是否有效以及怎么有效是一件特别有意思的事情。与这一得分相连接的证据显示,桑德拉喜欢关心学生个人问题的老师(比如,知道学生课堂上睡觉是因为前一天晚上这个学生熬夜学习了),而不喜欢那些只强调教学内容不关心学生的老师。

人类学家约翰·奥格布(John Ogbu, 2003)提出,在他对美国城市学生的研究中发现,在老师和学生之间的关系方面有两个不同的**话语**模式在发挥作用。有些学生(他认为其中包括那些自愿选择来美国改善生活状况的移民家庭的孩子)使用的**话语**模式是"务实的、功利的",强调在老师和学生的关系方面重要的是老师可以传授给学生重要而有用的知识和技能。至于老师是不是喜欢或关心学生或学生的家庭或文化群体等,比起传授给学生的知识和技能而言则显得无关紧要。

其他学生(奥格布认为其中包括那些祖先被强迫来到美国的美国家庭的学生,比如非洲裔美国人、土著美国人以及被美国人占领了土地的一些拉美裔美国人等)使用的**话语**模式是"关心"的,强调在老师和学生的关系方面重要的是老师喜欢、尊重和关心学生以及学生的家庭和文化群体。根据这一模式,老师应该在一种关心的关系中传授知识和技能。这些学生往往会从他们认为不关心、不尊重或不值得信任的学校和老师那里退出来。

虽然桑德拉是一位来自较低层社会经济群体的白人女孩,她的祖先很久很久以前自愿来到美国,但她使用的**话语**模式是奥格布认为很多非洲裔美国人所使用的爱心模式。事实上,我们认

为,她拥有的还是一个更普遍的爱心模式——一种完全适用于权威人士的话语模式——并使这一爱心模式与交际中的语言形式(权威的给出事实的语言以及情感的、社会的爱心语言)建立了特别的联系。

我再举一个简单的例子来说明我们赋予桑德拉的话语模式。在回答访谈者的问题"你有没有感觉到有人真的不理解你?"时,桑德拉插入了一个长长的故事,谈论的是她(桑德拉)受到母亲的惩罚后和妹妹一起驾车外出。她妹妹显然想给桑德拉提供"权威性"建议,并且想了解她的社交生活("她以前从来没有和我这么谈过话")的"事实"(比如,关于男孩子和性安全等方面)。虽然桑德拉在她的访谈的其他部分也和朋友自由地谈论过性,但在这里对妹妹的回答是"哇! 太不可思议了!"

关于这件事,桑德拉希望从妹妹——或者其他任何人——那里得到的理解是从情感(而不是认知)方面说些话,这种话是平等社会的重要组成部分,是被用来医治创伤和联系情感的纽带。脱离这种语境的"权威话语",是"没有意义的"。因此她说妹妹"……她会给我一个正确的回答,给我想听的回答,……然后我们就继续谈论,没有更多的意思,没有更多的意思。"在这一点上,桑德拉的意思是,妹妹一开始会用一种移情的和情感的方式回答她,然后又会切换到更加权威的寻求事实和提供成人建议的谈话中。

10.2　桑德拉的叙事

在这一章我的主要兴趣是通过仔细观察桑德拉的一个叙事来理解关于她的主旨的语料和思想是如何阐明的。对桑德拉的一个叙事进行讨论可以使我们更接近她的真实语言和"声音"的细节。

在访谈的开头部分,桑德拉提到了她的男朋友,访谈者问"他是什么样的男朋友?"桑德拉的回答听起来好像一连串联系松散的故事。然而,桑德拉的叙述方式是经典的"口头方式"(Ong, 1982; Gee, 1985; Havelock, 1986)。一旦我们仔细考虑这种故事讲述的特点,我们就会清楚地看到,桑德拉看似多样的故事实际上构成了一个组织严密的统一的故事。

桑德拉的故事转载如下。为了分析起来清楚起见,我标记出次故事和次次故事(故事按照理想的行和节的格式印刷,参阅第8

章):

故事:归还桌子

框架

<u>第 1 节</u>

1. [叹息]他不错。

2. 他,他,他,好像,他还可以

3. 我不知道怎么解释。

4. 比如,假设你沮丧了,他会让你开心。

5. 他会让你笑,或者

6. 你禁不住放声大笑,很有意思

次故事一:打破东西

次次故事一:打破扇子

说明

<u>第 2 节</u>

7. 比如他做这样的事情,比如今天他妈妈打了,她她,他,他,他和他妈妈争吵,

8. 他骂他妈妈,

9. 他就是那种人

10. 他妈妈不在意。

<u>第 3 节</u>

11. 他抽烟,

12. 他妈妈不在乎,

13. 他抽烟叶,什么都抽,没有人在乎。

14. 因为他们阻止不了他,

15. 他总是会抽的

16. 就算被软禁在家,他还是会出去的。

次次故事一的真正开始

<u>第 4 节[开始]</u>

17. 所以他们,所以昨天他吵

18. 她拿起一个耙子

19. 她用耙背打他屁股,

<u>第 5 节[旁白]</u>

20. 好像她没有打他,

21. 她不想打他

22. 她只是用什么东西轻轻地敲了他一下,

23. 她不会真打他

第4节[续]
24. 她只是拿耙子比划了一下，
25. 就像让他走之类的，
26. 像他对她做的那样。
第6节
27. 就像他那样，她这么举着耙子
28. 他推了她
29. 耙子掉在了，嗯，扇子上。
30. 滋啦啦地一声。
31. 他开始笑了，
第7节[旁白]
32. 他一笑，大家都笑了
33. 因为他笑得很滑稽，
34. 哈哈哈哈哈！
35. 像女孩子笑一样。
36. 很滑稽。
第8节
37. 然后他母亲说，"迈克，你搞什么？"
38. 她好像在说，"你搞什么鬼？你笑什么？"
39. 她说："天啊，坏了，坏了！"
40. 她简直，她简直疯了，扇子坏了
41. 她被耙子绊倒了，
第9节
42. 她走进房间
43. 她说："别笑，别笑。"
44. 他还是在笑。
45. 太滑稽了。

次次故事二：打破桌子

说明

第10节
46. 他要把桌子撞翻
47. 他要，就像我们做游戏，
48. 是我，凯莉和他，还有凯莉的男朋友，
49. 很有意思
50. 因为很滑稽，
第11节
51. 我们好像没有麻烦，

52. 就像他为此而受到指责,

53. 就像什么也没有发生。

54. 他没有受到惩罚。

第12节

55. 所以我们经常指责他的一切。

56. 他不在意,

57. 他说:“说吧,是的,没事。”

次次故事二的真正开始

第13节

58. 所以我们在拉桌子

59. 他应该坐在上面,跳到上面,然后坐在上面

60. 他没有,

61. 他没坐上去

第14节

62. 桌子倒了!

63. 坏了。

64. 像个玻璃板一样

65. 哗啦啦! 到处都是。

第15节

66. 他说“哦,不!”

67. 凯莉好像,凯莉说:“怎么了,怎么了? 你做了什么了,迈克?”

68. 他说:“我把桌子弄坏了。”

69. 她好像“[叹息]”。

次故事二:窗户掉在手上而得到钱

第16节

70. 他从律师那里得到了钱

71. 因为去年他割,他割破了手腕,

72. 不是故意的,

73. 他割破了手腕,好像是窗户掉下来砸着了他,

第17节

74. 是的,不管怎样,窗户掉下了,正好划着了他的手,嗯,就是这儿

75. 留下了一个伤疤

76. 嗯,流血了

77. 所以他们只好马上把他送到医院,

78. 血流不止,

79. 缝了几针。

第18节

80. 他们说他可以起诉,

81. 他们得到五千美元。

82. 所以他们只是两周前才得到

83. 所以他就给她买了张新桌子。

框架

第19节

84. 他还可以。

85. 他,不错,会关心人,

86. 他真的很体贴。

桑德拉依据"回应原则"组织故事,即后面的内容回应或映射前面的内容。这在很多文化中都是口头讲述故事的重要手段(Ong, 1982;Havelock, 1986)。这给她的文本——用一个视觉隐喻来表示——一个"中国匣"的形状。图10.1列出了桑德拉口头文本的提纲,只标记出少数几个最突显的回应特征(对于一些读者来说,在阅读桑德拉故事的分析之前可能会感觉到图10.1令人困惑——没关系,如果真的感觉到困惑的话,尽管跳过去,以后再返回来看)。

桑德拉的整个口头文本都被"男朋友不错"这一重复框架放在了一个括号内。主要故事由两个次故事组成。第一个("次故事一"是关于男朋友意外打破东西而带来损失的。第二个("次故事二")是关于他被一个东西意外"打破"(即割伤了手腕)而得到钱的。这种"反向意外事件"导致一件"损失"的东西得到了恢复(即桌子),归还桌子也是另一种反向意外事件。当然,"缺乏/损失"的"恢复"在口语文化中是一个经典的结束叙述的手段(Propp, 1968)。第一个次故事("次故事一")本身也由两个故事组成。第一个("次次故事一")是关于打破扇子的;第二个("次次故事二")是关于打破桌子的。

在两个打破事件(打破扇子和打破桌子)的叙述中有大量的平行结构。两件事都是通过说明节开始的,说的是男朋友的行为总是得不到惩罚。说明节之后,两个故事都是关于男朋友"瞎胡闹"的。然后,每个故事中都有一个物体掉下来,制造了噪音。在第一个故事中,意外带来的结果是问男朋友"你在搞什么鬼?",在第二个故事中,则是问男朋友"你做了什么了?"。这两个问题都没有得到回答。扇子的故事以母亲向男朋友发出停止笑的口头

命令结束,但男朋友对这个口头命令置之不理。桌子的故事以男朋友的姐姐没有发出口头命令而只是发出了一声叹息而结束。男朋友在第一个故事中的笑声得到姐姐在第二个故事中的叹息的回应。

框架: 第1节: 男朋友不错

故事: 换桌子

次故事一: 打破东西

次次故事一: 打破扇子

第2—3节: 说明: 男朋友做事情, 没有人在乎
第 4 节: 母亲迁就男朋友导致:
第 6 节: 扇子掉下来, 发出了噪声: 滋啦啦——
男朋友笑
第 7 节: 男朋友笑
男朋友发出噪声: 哈哈哈哈哈!
第 8 节: 母亲问: "迈克, 你搞什么? "
第 9 节: 母亲让男朋友不要笑
男朋友继续笑

次次故事二: 打破桌子

第10—12节: 说明: 男朋友做事情, 不会有麻烦
第 13 节: 男朋友迁就几个女孩而导致:
第 14 节: 桌子倒了, 发出了噪声: 哗啦啦, 嘣——!
第 15 节: 希纳问 "你在干什么, 迈克? "
希纳发出叹息声⑪

次故事二: 窗户掉在手上而得到钱

故事结束: 男朋友换了桌子 ("所以他就给她买了一张新桌子")

框架: 第19节: 男朋友不错

图 10.1 桑德拉的有"回应"的故事提纲

---

⑪ 根据前面提供的材料,故事第 15 节是"凯莉",不是"希纳",作者笔误。——译者注

这两个关于打破物体的故事都是男朋友的“意外事件”,都造成了损失(扇子,桌子)。接下来的一个故事(次故事二)是男朋友的另一次意外事件——只是这一次意外不是玩,而是受了一次重伤;是打破了人,不是打破了物。这次意外造成了损失,但得到了(钱)和恢复(桌子)。在扇子故事中,男朋友的母亲让他不要笑时,他没有理会。在窗户故事中,他为母亲恢复了桌子,尽管母亲没有让他这么做。这种“逆转”和“颠倒”当然是强有力的整合或连接手段。此外,这种平行结构给文本带来了一种“等值”逻辑。不同的节通过直接相似或逆转得到等值,逆转其实是一种较宽松的相似性。

作为语言学工作者,我对桑德拉的故事感兴趣的地方是:现在我们都知道,许多非洲裔儿童、青少年和成人都可以讲结构非常好的“口语体”故事了(我绝对没有说他们的文字功夫不好的意思)——虽然这种讲故事的方式在学校通常不“成功”,特别是在低年级的时候(Michaels, 1981; Michaels and Collins, 1984)。这些故事具有西方口头文化“典籍”的某些共同特征,比如圣经故事和荷马史诗(且不说还有很多非西方口头文化典籍),也具有詹姆士·乔伊斯(James Joyce)和弗吉尼亚·伍尔夫(Virginia Woolf)等“现代主义”作家的文学特征(Gee, 1985, 1992, 1996),还融合了非洲裔美国文化的一些独特特征,以及非洲文化的某些特征。

关于工人阶级白人,特别是儿童和青少年“自然发生”(即不是以学校教育为基础)的叙事能力,我们知道得更少——微乎其微。这方面为数不多的论述也全是负面的(如 Heath, 1983)。我希望桑德拉的叙述能够吸引人们对此重新做出评价。

桑德拉的故事概括了我们前面讨论过的很多主题和主旨:脱节(男朋友的行为没有直接后果;在没有要求的情况下恢复了桌子);否认语言权威的有效性(母亲的命令被置之不理,她和姐姐的问题没有得到回答;姐姐/伙伴只发出了一声叹息);一个笑声、噪声和身体活动与社会活动互动的世界;一个意外事件和玩耍的世界,而不是事实、连接和知识的世界;一个你对别人造成的影响(笑声)起决定作用的世界。

我们可以看到,我们从对桑德拉主旨的研究中提出的假设在桑德拉的第一人称陈述(这里不讨论)中得到了阐述和进一步的支持。这些假设反过来又帮助我们阐明桑德拉叙事的深层含义。同时,我们对桑德拉叙事的分析进一步支持了我们从桑德拉的主旨中提出的假设。我们在这里得到的是覆盖范围(受一部分语料启发的思想延伸到并阐明其他部分的语料)和聚合(从新语料中

获得的思想继续支持我们从其他语料中获得的思想)。此外,我们已经开始使用(语言学)语料中各种不同的语言细节来支持我们的思想。

最终,我们看到的是,桑德拉把"权威表述"和"情感社交"之间的一种对立主题化为她的身份"确立"的重要组成部分。由于"权威表述"领域往往与学校有关,桑德拉的身份确立势必会(事实上的确)使她与学校的隶属关系形成对立,除非学校会认识、理解并采纳她的语言和身份。

11 话语分析实例(三)

我想从第2章的语料(即大学教授和中学教师共同参与的一项历史研究项目)中选择一部分作为话语分析的最后一个实例。在这一章中,我们将超越第2章中的语料,看看后续事件如何能够使我们更加深入地理解我们的原始语料。我在这里的目标仍然只展示一些在分析我们讨论过的构建任务的过程中,以及在使用我们介绍过的调查工具的过程中可能会产生的问题和话题。

第2章的语料是关于一位大学历史教授("莎拉·米勒")想与中学教师合作,让中学生参与口述历史的研究的。她希望同学们能够采访他们的亲属和邻居,获取关于他们生活的街区和他们所在城市的历史信息。同时,她正在写一份申请,希望联邦基金资助在当地学校实施一个时间更长、规模更大的类似项目。

这位教授任教的大学("伍德森")是"新德比"市一个小规模的精英私立大学。新德比市是一个以工人阶级为主的工业城市,近年来,很多重工业搬出该市去参与海外竞争。这座城市和这所大学之间存在着历史性的"城市—校园"紧张关系,特别是大学教师和公立中学教师之间的紧张关系——在城市中的地位和对城市的义务方面的紧张关系。大学教师不是出生于这座城市,往往不会永久留在这里,经常调到其他城市工作;公立中学的教师都出生在这座城市,且打算长期生活在这里。

我们在第2章看到的语料来自该项目组的第一次正式会议。参加会议的有这位大学历史教授、她的两个本科生助理、一位赞助机构的代表(我们称这位代表为"阿瑞尔",她本人也是一名研究生)、两位课程顾问以及几位中学教师。课程顾问是在当地历史博物馆工作的专业人士,他们在设计历史课程方面是专家,被赞助方聘请来帮助这位历史教授和阿瑞尔,因为历史教授和阿瑞尔两人都不懂中学课程。我们在第2章看到的语料来自中学教师("卡伦·琼斯")的谈话。琼斯受会议主席阿瑞尔之邀,向与会人

员介绍本次正式会议召开的背景。

正如我们前面看到的,历史教授曾致电卡伦所在学校的课程协调员——"苏珊·华盛顿"——寻求项目帮助,并希望进入这所学校。学校的课程协调员虽然大都当过教师,但往往在教师们的眼中是学校的管理人员而不是教师,至少在新德比市是这样。我把这些语料重复如下:

1. 去年,我们的课程协调员苏珊·华盛顿接到了伍德森大学的莎拉的电话
2. 她给我打电话说:
3. "我们有一个伍德森大学历史系的人
4. 有兴趣做一些新德比黑人历史方面的研究
5. 想与我们学校合作
6. 我有她的电话
7. 给她打个电话吧"
8. 我**确实**给她打了电话
9. 我们**两人**都希望参加在伍德森大学举行的暑期讲习班
10. 我确实参加了
11. 但**莎拉**没能**参加**

只从这些语料当中我们就可以猜测出,米勒教授联系她们学校的课程协调员而没有直接联系卡伦本人,这让卡伦心里很难受。从卡伦的话中可以听出,好像她是被苏珊·华盛顿"命令"去帮助米勒教授一样。我们在第2章也指出,卡伦的话强调了即便她是被"命令"的,但她还是付诸了行动(打了电话,参加了讲习班),而米勒教授即便是活动的发起者,却没有付诸行动(即参加暑期讲习班)。因而,卡伦的话也表明了她自己是可靠的,而米勒教授是不可靠的。

请注意,即使是在我自己的描述中,如果不指出地位和权力的差别,也很难称呼这些人物。这是我们在第2章看到的与语料本身相关的问题。我曾经称这位历史教授是米勒教授,称这位中学教师是"卡伦·琼斯",或者只称为"卡伦"。我这么做主要是要弄清楚谁是谁,但尽管如此,按照地位和权力在项目中发挥作用或将要发挥作用的方式来称呼参与者对他们来说仍然是一个问题。以下我将只称呼每个人的名字,希望读者记着卡伦和琼斯是中学教师,莎拉是历史学家,苏珊是课程协调员,阿瑞尔是会议主席,也是项目赞助方代表,雪莉(Shirley)和辛西亚(Cynthia)是课

程顾问(历史博物馆的专家)。

项目组成立几个星期之后又召开了一次会议。在这次会议上,有直接证据表明卡伦和其他几位中学教师是真的生气了——从项目一开始就生气了——因为莎拉接触学生是通过课程协调员而不是通过她们。中学教师在会议一开始就说,她们不再相信什么项目了,她们感到这个项目很乱,没有重点。她们还指出,莎拉很久以前曾经给课程协调员苏珊一份她起草的项目报酬方案(打算最后送给联邦机构),却没有给她们。正如一位我们将其称为"简"的老师(卡伦的一位好朋友)所说的那样,老师们现在看到了这份报酬方案,并注意到"在报酬方案中根本没有提到老师们"。报酬方案提出向其他人支付费用,但好像认为老师们为项目免费干活是天经地义的。简继续说:

> 你谈到为课程规划人提供一定的资金赞助,但是我认为,你指的是雪莉和辛西亚。你谈到研究生甚至本科生,你知道资助他们,但根本没有把真正的任课教师纳入报酬方案中。

雪莉和辛西娅是从历史博物馆请来的课程顾问。莎拉回答说"我觉得你说的很有道理",她承认"有必要成立一个由中学教师和课程规划人组成的委员会,来决定什么资源是必须的,或者我们理想的报酬分配方式是什么"。莎拉的反应引出了简的以下长篇大论。在简的回答中,她明确地回到了我们在第2章讨论过的关于卡伦被告知给莎拉打电话这件事上。下面的文字是按照我标记的节印刷的,以帮助引导下面的讨论(下面我将详细解释这一编号系统):

简

<u>第一节</u>

应该找教师而不是课程协调员

1a. 是的,我认为
1b. 你应该知道
1c. 新德比市的学校结构
1d. 如果乔安娜、琳达、卡伦和我
1e. 或者我们几个人联合
1f. 控制我们的课堂
1g. 那么,我们才是要找的人
1h. 要联系的人。
2a. 乔[另外一所学校的课程协调员]

2b. 嗯,作为弗里兰街课程协调员
2c. 没有权力答应乔安娜·摩尔斯
3. 露西·德拉诺也没有
4a. 苏珊[华盛顿]也没有
4b. 没有权力答应
4c. 或为我们安排报酬

第二节

学生属于本地区老师

5a. 嗯,有一个问题
5b. 比如卡伦说
5c. 这不是她的优势领域
5d. 她想参加
6a. 如果是我们的
6b. 或者是其他人的
6c. 我们是直接责任人。
7. 从某种意义上来说我们拥有这些孩子。
8a. 如果你想要孩子们做事情
8b. 你应该是先联系老师
8c. 不是课程协调员,也不是

辛西娅

第三节

未来的方向

9a. 而是简
9b. 这就是为什么我们做这个项目
9c. 对吗?
10a. 这是,这是看有什么可能方向的方法
10b. 未来的方向
10c. 这是为什么,从某种意义上来说
10d. 我们需要完成这项工作

第四节

项目太有限

11a. 现在这个项目太有限

简

12. 对。

辛西娅

11b. 嗯,有一些资金赞助
11c. 但要在

11d. 在学年结束时结束

第五节

初步设想是错误的

13a. 嗯,最初我认为

13b. 有人认为

14a. 这是,这是一个错误

14b. 这个错误被修正了。

15a. 被认为

15b. 嗯,是一件相当简单的事情

15c. 在学校做

16a. 在外面,在外面可能有

16b. 资源进来

16c. 给你需要的东西

16d. 然后你就可以教了

17. 但你知道你不能做。

第六节

课程开发比较含糊

18a. 要有一个,有一个非常复杂的过程

18b. 来处理这些材料

18c. 弄清楚教学方法

18d. 这就叫做课程开发。

19a. 这就是我们现在正在做的事情

19b. 但做得非常含糊

19c. 很复杂

19d. 我们,我们不知道最终要干什么

19e. 却是课程开发的一个不可分割的部分

19f. 不幸的是

19g. 特别是你与一个团队合作时

19h. 不是你自己在做

第七节

课程开发者是帮凶

20a. 嗯,所以

20b. 所以雪莉和我被雇来

20c. 当帮凶

20d. 来帮助促成课程开发

20e. 因为我们知道你没有时间

21a. 嗯,嗯,莎拉和阿瑞尔[主持会议的赞助代表]

21b. 过去,现在没有
21c. 课堂教学的经验
21d. 他们的教学结构和我们的不一样
21e. 非常不一样。
22a. 所以
22b. 所以我们来给你们当助手
22c. 在你们需要的时候来帮助你们
22d. 给你们当某种解释员
22e. 当塑造者
22f. 但只在必要的时候做出回应。
23a. 我的意思是说
23b. 我们不是来干我们想干的事情。
24. 我们是来促成你干你想干的事情的。

第八节

项目是个小事情

25. 所以,我也不想施加任何压力
26. 我的意思是说也不应该有什么压力。
27a. 应该有些有意思的事情
27b. 该干的事情就干
27c. 不该干的事情就不干
28a. 嗯,项目也就是这么回事
28b. 你知道,小事情
28c. 期末就可完成。

第九节

这是未来项目的试点

29a. 如果是一件令人兴奋的事情
29b. 而且有可能
29c. 第二年接着做
29d. 而且让其他老师也做
29e. 而且可能会影响到新德比的其他学校
29f. 那么,这就是莎拉长期工作的方向
29g. 也可能得到人文科学基金会(NEH)的赞助
29h. 支付给老师们报酬
29i. 支付项目开销
29j. 支付材料费
29k. 支付即将参与项目的其他资源
29l. 使项目得到大规模运作。

30a. 所以,这只是一个小的试点项目
30b. 我同意
30c. 这个项目非常含糊
30d. 很令人沮丧
30e. 但我认为这是不可避免的
30f. 我们可以让它对我们有利
30g. 而不是有害。

在上述转录中,每一行都是一个"概念单位"(微观行,见第8章)。带相同数字的行(如5a-d)(不管连接得如何松散)都是类似于句子的句法单位。当然,构成口语句子的单位比书面语更多样化,但没有书面语连接得紧密(宏观行,见第8章)。一个句号代表一个听起来是"结束"的语调曲线(更确切地说是一种语调曲线的关闭,暗示接下来要说的与前面说的没有句法上的联系)。

上述的节代表了话题在语料中如何组织的声言,在即将进行的话语分析中被支持(或不被支持)的声言。从这个意义上来说,上述转录不是"原始"语料,而已经是"理论"了。也就是说,上述转录已经代表了我们分析的一些方面了。我在第7章讨论了有效性概念,因此在这里就不再讨论了。我们也可以从事心理语言学研究(如调查停顿、犹豫、语调以及听众对节界限的判断等),以支持我们为文本分节的方法。然而,我在这里的分节主要是想引导读者理解我是如何"阅读"(理解)这个文本及其意义流的。我的话语分析是我对我的"阅读"的捍卫,根据我们在第7章讨论的有效性标准增加或减少。当然,我不可能在这里对上述文本进行全面的分析,我只能希望提示一下全面分析会是什么样子。

上述语料清楚地表明,在第一次会议上——我们在第2章看到的卡伦的语料——卡伦是在间接批评莎拉联系课程协调员,却没有联系老师们。在第一次会议上,老师们不愿意把这件事说得太直接。其实,即使在这次会议上,虽然课题组成员彼此了解得多了,但在简之前,大家说话仍然比较迂回和推诿。

我们已经看了一块相当长的语料了。那么,我们如何开始呢(虽然我们为文本划了行和节并做了标记,从这个意义上来说我们已经开始了)?我们可以从任何构建任务开始或从任何调查工具开始。记住,它们的存在只是有助于我们设置在语料中验证的问题和假设。在这个例子中,和在很多其他例子中一样,人们就词语在谈话中的情景意义相互协商,乃至争论。

比如在行1c中的"新德比市的学校结构"这一短语中的"结

构”一词可以有许多不同的含义,其中两个最有可能的含义是“作为法制官僚体系的官方学校结构”或者“按照人们日常行为方式运作的非正式学校结构”。简告诉莎拉,她(莎拉)找课程协调员(苏珊·华盛顿)是用的“结构”的第一个含义,如果她真的希望老师们参加,她就会用第二个含义。简试图使用“结构”的第二个非正式含义——按照这个含义,老师们被赋予更大的权力——不但在这次会议的发言中,而且在小组成员的实际操作中。

或者,再如第7行中的“拥有”一词。这个词的情景意义在一定程度上与简给“结构”一词的(非正式的,而不是正式层次的)情景意义相关。对简来说,“拥有”似乎意味着老师而不是管理人员掌控着接触学生的权力。在使用“拥有”一词时,她想(按照非正式的学校结构)使老师所拥有的与学生的关系或对学生的掌控权与管理人员所拥有的与学生的关系或对学生的掌控权(正式的或官方的)进行对比。

或者,最后我们以第9b行中的“项目”为例。在这一行中,课程顾问辛西娅提到“这个项目”,是指项目组从事的活动。在第11a行中,她把这个项目描绘成“有限的”,意思是这个项目是短期的,就要结束了。在第28b行中,她说这个项目是个“小事情”。她接着又在第30a行中说这个项目是一个“小的试点项目”,如果它成了“一件令人兴奋的事情”,就可以继续作为一个长期项目受到莎拉正在申请的项目资助。该课程顾问可能是在强调,这个项目“小”“有限”和“小的试点”等是因为她害怕刚才在会议上的谈话会使中学教师们认为她们干的工作太多。但是,这样说还是比较危险的,因为中学教师们听到这样的话后会认为是在贬低这个项目和她们为项目付出的劳动。又由于她们本来就关心地位和权力问题,因此,这真的很危险。

然而,更重要的是辛西娅在为“项目”一词创建一种情景意义,使当前莎拉主持并在申请资金赞助的项目成为一个更大项目的实验(“试点”)部分。当前这几位中学教师也许不会参与未来更大的项目(莎拉建议成立一个委员会来决定资源利用),但目前的项目似乎处在成为由别人(莎拉和课程顾问)实施的不受中学教师自己(注意第29f行“那么,这就是莎拉长期工作的方向”)控制的危险境地。当然,“项目”的这一情景意义与简开发的“结构”和“拥有”的情景意义并不相称。“结构”和“拥有”的情景意义强调老师对学生的掌控和非正式的权力结构,而不是大型联邦教育拨款(尤其是起初没有把中学教师们包含在报酬方案之中)的官方程序,也不是成立讨论“资源”的“委员会”。

在会议上使用“项目”一词并为其寻求具体情景(语境化)意义的争论是关于项目属于谁的问题。是由历史学家和顾问帮助的中学教师的项目呢,还是由中学教师帮助的历史学家和顾问的项目呢,抑或是大家的合作项目呢？如果是合作项目,又是什么意义上的合作项目呢？辛西娅在第七节谈论“帮助”(第22行)和“促成”(第24行)时,似乎是想说“项目”是由中学教师控制,由其他人支持。然而,当她在同一节使用“给”(第22b行)“解释”(22d行)和“塑造”(第22e行)时,她好像又在暗指顾问比老师拥有更多的施事和控制权。

关于“项目”一词还有很多可以说的,但问题已经很清楚了。这个词在项目组谈话和实践中承担什么样的情景意义要经过协商和争论。这正是项目组想在此次会议上解决的问题之一,事实上也是项目组想在整个“项目”中解决的问题之一。实际上,单词的情景意义是交际活动的一个重要组成部分。而“项目”的情景意义这一问题的解决是——如果人们在此时此地的谈话和实践中普遍接受一个词语的意义——什么决定会不会有一个“项目”,这个项目是什么,项目会不会“成功”等的一部分(“项目”的“成功”是另一种说法,项目组将最终会协商和争论这种说法的情景意义)。

在这里我们也清楚地看到“立场与策略”(地位和权力,社会产品的分配)问题是如何充分影响具体词语的具体情景意义的协商和应用的。因此,我们在这里也看到,我们的构建任务之一——立场与策略——是如何在人们使用语言分配社会产品以及对社会产品进行协商和争论中形成的。社会产品是指在一项共同活动中,谁起到控制作用,人们在什么时间什么地点以什么方式分配角色、尊重和责任的。当然,所有的构建任务——构建意义、活动、身份、关系、立场与策略、联系和知识——显然在这里都发挥着重要作用。找课程协调员而不找老师的**意义**在哪里？项目组成员正在从事什么**活动**——什么类型的“项目”？在这些会议中,中学教师、大学教授和课程顾问都应该扮演什么样的**身份**？这些人和身份是或者应该是什么**关系**？这一情景的立场与策略是**什么**？谁在什么时间什么地点有什么地位和权力？找课程协调员与在报酬草案中排除对老师们的资助要求之间有什么**联系**？何时何地老师的**知识**相对于大学教授或顾问的知识有优势或有劣势？所有这些问题都是在互动谈话中得到解决的。

情景意义可以指导我们的**话语**模式,因为人们往往给词语具体的情景意义,因为他们在操作具体的**话语**模式。简给“结构”和

"拥有"等词语的情景意义可以帮助我们寻找简在使用的一些**话语**模式。但是我们也必须参考其他转录内容。

简在第一节说,如果某人想干预课堂,他们需要找任课老师,而不是管理人员。在这一节中简给"结构"的情景意义是"基于当地做法的非正式、非官方的制度"。在第二节中简指出既然卡伦是教英语的,那么历史就不是她的"优势领域"。另一方面,简确实是教历史的,因此历史是她的优势领域。如果你想让学生参与历史课题(而不是英语课题),那么你就应该找优势领域是历史(而不是英语)的老师(注意简的话"我们是直接责任人")。当然,课程协调员苏珊曾告诉卡伦——而不是简——给莎拉打电话,从而违反这一"规则"。事实上,卡伦曾在项目组第一次会议(我们在第2章已经看了一部分)上表示,她自己去找了简并要求她参加项目,因为历史是简的领域而不是卡伦的专业领域(尽管卡伦曾经常让她的学生在英语课上对他们的亲属进行关于过去的事情的采访,即在历史课上被称为"口述历史"的活动)。

因此,很明显,当简在第二节中说"从某种意义上来讲,我们拥有这些孩子"时,她的意思是说每一位老师都"拥有"她自己班上的学生,但是优势领域是历史的人"拥有"参与任何历史项目的所有孩子,无论他们在哪个具体的班上。事实上,即使卡伦在给实际上不是简的历史课上的学生上英语课时,情况也是一样。如果你要来学校做历史项目,你应该直接跟简说。在简看来,莎拉应该首先联系简,而不是卡伦,即使她想让她的历史项目在多个班上进行也应该联系简(事实上她就是这么想的)。

通过这些语料,我们可以假设简使用的**话语**模式和框 11.1 中勾画出的**话语**模式是一样的。

框 11.1　一个话语模式

按照新德比市学校的非正式做法和程序,可以通过老师接近学生而不可以通过管理者接近学生。老师的优势领域使她对学生参加与该领域有关的任何活动具有特别权力和责任。

这一**话语**模式可能实际上是与学校的官方政策相违背的,政策要求这种事情必须经过各类管理者的批准。由于这种矛盾的存在,像莎拉这样的人应该首先和简建立联系——不完全或完全非正式的联系——然后从课程协调员苏珊·华盛顿以及其他管理者(比如校长和区一级领导)那里寻求官方许可。

我们无法知道我们赋予简的**话语**模式在她头脑中是什么样

子。事实上,她可能永远也不会有意识地用语言把这一模式表达出来。一旦这么做了,她可能在不同的场合说出的模式也不同。该模式是简关于她的学校和她所在地区的学校运作方式的某些方面的非正式“理论”。当然,她还有很多涵盖其他方面的这种理论。

话语模式是人们在特定的场合使用的“理论”——他们在不同的场合可以使用不同的理论。在这个案例中,简相当直接地使用她的**话语**模式,这在一定程度上是因为模式本身也受到这个项目起源及其进展的挑战。在其他案例中,我们必须做更多工作来从一个人在某一特定场合说的种种事情以及他或她说这些事情的方式中推断出一个**话语**模式。

我们的另一个调查工具是“互文性”,即一个口语或书面语片段通过引用或暗指的方式或多或少地使用或再用其他地方出现过的话语。乍一看,在上述语料中互文性似乎没有发挥作用。但仔细一看,其中的互文性确实有可圈可点之处。比如第六节:

18a. 要有一个,有一个非常复杂的过程
18b. 来处理这些材料
18c. 弄清楚教学方法
18d. 这就叫做课程开发。
19a. 这就是我们现在正在做的事情
19b. 但做得非常含糊
19c. 很复杂
19d. 我们,我们不知道最终要干什么
19e. 却是课程开发的一个不可分割的部分
19f. 不幸的是
19g. 特别是你与一个团队合作时
19h. 不是你自己在做

中学教师说这个项目没重点、不清楚。他们隐含的意思是,做这个项目的人——主要是历史学家莎拉,还有赞助者和课程顾问——应该对这一点负责。声明项目没重点、不清楚是中学教师讨论她们被排除在报酬方案之外的切入点。在第六节中,课程顾问辛西娅试图把中学教师对项目的混乱感**命名**(定义,标记)为“课程开发”(“这的确就叫做课程开发”)。她说“课程开发”比较“含糊”和“复杂”。“我们不知道最终要干什么”这一事实“是课程开发不可分割的一部分”。

辛西娅说,这个混乱过程在她的领域——课程开发——中有

一个名称,就叫“课程开发”。命名这一过程从项目负责人的个人责任范围中消除了(中学教师在项目中寻找的)含糊和复杂。虽然辛西娅没有使用她(本来会涉及直接互文性)的领域中的更多词语,但她使用了她的领域的名称来暗指她的领域中有词语可以定义并解释这整个痛苦的过程。在这一过程中,“我们不知道最终要干什么”这句话“胜过”了中学教师的话(暗指个人因为没做好一件事情而应该承担的责任)。因此,虽然这勉强能够称为互文性的一个实例,但它的功能是强大的。

我们可以清楚地看到这一命名过程执行了几项构建任务,其中最重要的是构建任务七,“符号系统和知识”。辛西娅试图使课程顾问的语言和知识与中学教师日常实践意义上的语言和知识相比更具有优势。当然,其他构建任务也是相关的,比如任务一,“意义”(“课程开发”混乱而有意义,不是因为失败而有意义);任务三,“身份”(即中学教师的身份和课程顾问的身份);任务四,“关系”(中学教师与项目及项目负责人之间应该是什么关系);任务五,“立场与策略”(即谁知道混乱真正意味着什么);以及任务六,“联系”(即莎拉的行为和中学教师对项目混乱感之间有什么联系,应该怎么描述这种联系)。

我们的另一个调查工具是**会话**,即社会群体或整个社会普遍了解的争论和话题。那么,我们可以设想这次会议的参与者参与了什么**会话**呢? 这些**会话**如何影响他们的话语以及他们对别人话语的理解呢? 与会者都知道的一个**会话**是关于中学教师和大学教授谁具有“真正”的老师(大学教授教书,但不被认为是老师)地位的争论,以及关于学校和教育(比如教育学派或教师是学校和教育方面的专家吗?)谁的知识占据优势等。与会者都知道的另一个**会话**——一个更加地方化的**会话**——是新德比市历史上形成的城市和大学之间的紧张关系,即这座以工人阶级为主的城市和精英私立大学之间的紧张关系以及出生于新德比的中学教师和来自外地的大学教师之间的紧张关系。

我们现在可以着手研究这些**会话**是如何形成会议参加者的话语的,以及他们是如何回应对方的。我们当然要考虑一下第七节。在这一节中,课程顾问辛西娅说:“所以我们来**给你们**当助手,在你们需要的时候来**帮助你们**,给你们当某种**解释员**,当**塑造者**。”这里辛西娅从暗指课程顾问的而不是中学教师的施为和授权的“给予”转换到暗指中学教师的更多施为和授权的“帮助”,以此做为更加平等合作的一部分。尽管有这种转换,“解释员”和“塑造者”似乎更多地强调了课程顾问的而不是中学教师的施为

和授权。这里,辛西娅是在一个非常敏感的区域交流,因为这个敏感区域投射到关于学校和教育方面谁——是中学教师的还是没有天天在课堂上上课的专家——的知识占据优势的**会话**(辩论)密切相关的问题上。

不过,我们几乎可以使上述语料中的一切与在“空中”飘浮的一个或多个**会话**建立联系。即,与会者知道的在当地或整个社会上正在进行的争论,他们都可以把争论的话语和争论“双方”作为表达意义的资源,他们也都可以应用这些资源来帮助他们(无论是更好还是更坏地)解释他人所说的话。

最后,我们的另一个调查工具是**话语**。**话语**是不同的存在方式,是不同的“生活形式”(Wittgenstein, 1958),人们可以在不同的情景中承担的具有不同社会意义的身份。在上述语料中——以及在几乎整个会议中——中学教师说话做事使用的都是新德比的教师**话语**,历史学家使用的则是学术性较强的历史学家的**话语**,课程顾问使用的是作为课程专家的专业**话语**。但当然,即使参加这样一个会议的人们也会以不同的身份说话,或者甚至同时以两个或两个以上的身份说话(“杂糅”)。

话语是社会的,是历史的。像新德比的教师或(某种)历史学家那样思考、行动、交流和谈话的方式早在这些人参加会议之前就已经定好了,虽然通过表现这些方法,这些人可以逐渐改变作为新德比教师的特征或作为历史学家的特征。我们在本章讨论的语料中的互动反映了当地和全国的教师和大学教授之间的若干历史性紧张关系。所以,**话语**/话语分析可以将这些紧张关系作为分析的一部分。这个问题需要单独一章来专门讨论。

显然,由此而产生的一个问题是哪种专家(中学教师、教授、课程专家)的知识(关于课堂、研究、课程建设)在哪种语境中占优势,由此而产生的另一个问题是中学教师基于实践的知识是否被认为是专家知识或者被当作轶闻趣事而不被理会;还有一个问题是,是中学教师还是管理者在(正式或非正式地)掌控着应用于课堂和学校的各种政策和程序。这些是在教育界正在进行的,并且已经进行了一段时间的争论(**会话**)的问题。它们是关于地位、权力和社会控制的争论——因此它们也是对社会商品的分配带来深刻影响的争论。

每个**话语**(新德比教师、历史学家、课程顾问)都在谈话、信仰、价值观和态度方面以不同的方式适应这些问题。所以我们可以把这些语料不仅看做是这些具体的人当中的**会话**,而且看做是这些**话语**当中的**会话**。这一**会话**是当地一种特殊情况的例证,但

反映的是更大的国家的和历史的问题(虽然以特殊的方法)。事实上,我们在**话语**/话语分析中要做的一点——我们在这一章已经开始做了——是揭示这些**话语**间的一些具体的"现场"交互。

最后,我想以这次会议中的另一个例子来结束本章的讨论。新德比的当地人转变**话语**使历史学家(莎拉)受到了损害,而莎拉不能改变她的历史学家的专业**话语**。你会记得,我们是从莎拉去卡伦和简的学校找课程协调员(管理者苏珊)而没有直接找卡伦和简这一问题开始我们的分析的。在会议的某一时刻,当项目组讨论让孩子们从亲属那里收集当地的口述历史时,第二次世界大战时期被提出来了。

这引发卡伦、简以及一个叫乔(Joe)的人根据他们对当地的知识开始缅怀一个叫阳光之城的地方。第二次世界大战时期,人们经常去阳光之城跳舞。特别是乔,他是另一所学校的课程协调员(不是卡伦和简学校的课程协调员),和苏珊·华盛顿的角色一样。但是,这两位教师和乔都以新德比"普通"市民的身份说当地的地方**话语**,而不是说作为老师和管理者的**话语**。

像卡伦、简和乔这样的人是新德比的典型市民。他们出生在那里,他们的家人已经在那里生活了很久,他们计划继续生活在那里,他们的子女也打算长期生活在那里。历史学家莎拉是在这个城市工作的许多教授(还有其他专业人员)中的一位典型代表,她不是出生在那里,并且在她沿着职业生涯的阶梯向上攀登的过程中可能随时会离开这里。这实际上是城市和大学之间历史性紧张关系的核心之一。虽然卡伦、简和乔转向了新德比"普通人"("生活世界")的话语,但莎拉还处在一个历史学家的**话语**中,她不能真正地加入到当地的**话语**中。让我们看一下语料:

卡伦

第一节

1a. 我母亲经常谈到40年代的事情

1b. 你在联合车站徘徊

1c. 任何人都会把你带上

1d. 因为所有的人都是去阳光之城跳舞的

1e. 不管你认不认识他们。

乔

2. 湖畔舞厅。

简

3. 是的,对极了。

乔

4. 我爸爸在那里工作过。

简

第二节

5a. 并且,一旦你进入战争情景

5b. 因为你有德比堡

5c. 所有的人都会坐车来阳光之城

5d. 来到游乐场

6a. 所以,两三车男孩一涌而入

6b. 可以结识突然出现在那里的女孩。

莎拉

7. 事实上,有轨电车刚刚来

8. 我想起一个学生在他的作文里写了这件事情

9. 阳光之城和游乐园是有轨电车公司建造的

10. 为了使它成为人们要去的一个目的地

11. 共同赚钱。

简

12a. 因为你一旦去了

12b. 你就要坐船

12c. 在湖里游一圈

13. 还有很多挣人们的钱的方法。

第7行中莎拉的"事实上"似乎是在"纠正"中学教师和乔的话,她似乎是在拿着他们基于地方的知识和她作为历史学家的知识进行对比。具有讽刺意味的是,这次会议是地方口述历史的一部分,而历史学家在这里利用从研究中和课本上获得的知识来反对这种口头"资料"。

简轻松地把莎拉的贡献整合到了当地知识中。莎拉暗示了有轨电车公司和游乐园之间的一个阴谋——这经常是学术**话语**的中心(一种解释表面事实的潜在结构关系),这一暗示被忽视了。最终,莎拉对发生在会议结束时的这段会话感觉不舒服了,于是就离开了。中学教师、乔、现在还有顾问,他们这些新德比市的本土人,继续使用他们当地的知识。相互冲突的专业**话语**(中学教师、管理者和课程顾问)之间的紧张顿时消失了。他们用他们共有的而莎拉没有的**话语**谈话。具有讽刺意味的是,就是这种当地历史——这种新德比人可以谈论而莎拉不能谈论的当地历史,而不是作为学术专业的历史——最终在会议结束时把莎拉和

新德比人区分了出来。

话语/话语分析不只为了实现抽象的(理论和学术)理解。我们希望也可以处理现实世界中的实际问题。刚刚开始的这类**话语**分析最终是为了帮助我们以一种更好更有成果也更人道的方式来实施项目,就像我们所讨论的在会议中呈现的项目那样。虽然这种应用不是本书的重点——因为如果要讨论应用的话还要再写一本同样厚的书——我们可以让读者思考为什么做事的方法不同或者必须改变什么才可以使参加此次会议的使用不同**话语**的人能够以一种更加富有成效的、建设性的方式进行合作。如果是我,我采用的一种方法是让人们公开强调不同的**话语**以及他们的历史和他们之间的紧张关系,下一步将是设法使人们形成新的,但也是暂时的**话语**或**话语**混合来做好大家都希望做好的事情。

附录:交际中的语法

本附录简要概述交际中语法的作用。对于初涉话语分析的人来说,提出关于语篇语法的具体问题,有助于形成关于意义在语篇中如何构建的思想。这一点是非常有用的。语法是说话者和写作者为了有效交际而用来设计或形成或制作(无论我们想怎么说)他们的句子和文本的一套设备。

在这段简短的概述中,我将从前言部分讨论过的保罗·加格侬的书(Gagnon, 1987)中摘录一小段作为例子。转载如下:

> **1689 年之前,同样也安全的**是代议制原则,正如前一章提出的对有效宪法的两项标准进行的测试。**关于第一项标准**,在英国社会存在着辉格党和托利党之间的真正的权力平衡。**虽然这些只局限于特权阶级**,但仍然代表了不同的派别和倾向。选举意味着在相互斗争的派系和人物中进行真正的选择。

一、小句和参与者:语言的经验功能

从我们说话和写作时如何处理语言的角度来说,最重要的语言单位是**小句**(clause)(Levelt, 1989; Halliday, 1994)。小句介于低一阶的单位(词汇和短语)和高一阶的单位(句子)之间,定义小句的方法多种多样。在这里,我是如下用小句这个术语的:句子中主要动词的数量就是小句的数量。小句由动词和若干"参与者"组成。所谓"参与者(participant)",是指在以动词命名的行动、事件、过程或状态中承担**角色**的名词或名词短语,它们给人或事物命名。

当我们看一个小句的动词和参与者时,我们主要关注的是小

句的内容,小句是关于什么的或者小句表现语言外部世界的方式是什么。韩礼德(Halliday, 1994)指出这是语言的**经验功能**(experiential function),即,表现经验的功能。

让我来举几个把句子分解为小句的例子。我把每个小句都放在括号内,小句中的动词标了下划线。请注意,有些小句是嵌套在其他小句之中的——我们将进一步讨论这一点:

1. Mary loves the child.
[Mary loves the child](这句话中只有一个小句)
玛丽爱这个孩子。
2. Mary loves the child and the child loves Mary.
[Mary loves the child] and [the child loves Mary]
玛丽爱这个孩子,这个孩子也爱玛丽。
3. Mary thinks that the child loves her.
[Mary thinks [that the child loves her]]
玛丽认为这个孩子爱她。
4. Mary wants the child to love her.
[Mary wants [the child to love her]]
玛丽希望这个孩子爱她。
5. Mary wants to love the child.
[Mary wants [to love the child]]
玛丽想爱这个孩子。
6. That the child loves Mary amazes her.
[[that the child loves Mary] amazes her]
这个孩子爱玛丽让她吃惊。
7. Giving the child money is fun, as long as it lasts.
[[Giving the child money] is fun], [as long as it lasts]
给孩子钱是一件趣事,只要持续。

在上述第一句话由动词"love(爱)"表述的事件中,"Mary(玛丽)"扮演"**施爱人**"的角色,"the child(孩子)"扮演"**被爱人**"的角色。一个动词可以有几个参与者。在"Mary bonked John on the head with a hammer(玛丽用锤子敲打约翰的头)"(这是一个小句,因为只有一个动词,即"bonked")一句中,"Mary"是**敲打者**,或者更概括地说,是动作者;"John"是**被敲打者**,或者更概括地说,是承受者或受事者;"on the head(在头上)"是**敲击的位置**;"with a hammer(用锤子)"是**敲打工具**。动作者、承受者、位置、和工具是由动词"bonk(敲打)"命名的行动的参与者。

除了一个动词和几个参与者之外,小句还可能包含"卫星"成分,把关于行动、事件或状态的一般信息具体化。例如,在"Yesterday, in the park, Mary bonked John on the head with a hammer(昨天,在公园里,玛丽用锤子敲打约翰的头)"一句中,"yesterday(昨天)"和"in the park(在公园里)"指玛丽用锤子敲打约翰的头这一事件发生的时间和地点。这种词汇和短语通常被置于句子的前面或后面,有时也可以被置于其他短语的中间(比如"Mary, yesterday,bonked John on the head with a hammer, in the park")。副词和副词短语是典型的卫星成分,比如"Regrettably, the big girl crushed the small box(很遗憾,大女孩压碎了小箱子)"或者"The big girl, regrettably, crushed the small box(大女孩,很遗憾,压碎了小箱子)"。

有时候一个动词所指的行动、事件、过程或状态的参与者不是名词(比如"Mary")或名词短语(比如"the child"),而是另一个小句。上面的例3 至例6 就是这种情况。例如,在例3 中,"Mary"是扮演思考者角色的人(或者,更概括地说是经验者),整个小句"that the child loves her(这个孩子爱她)"是**被思考的事情**。在例4 中,"Mary"是**希望者**(或者如果我们也需要一个更加概括的标签的话,也可以称为经验者),缩略小句"to love the child(爱这个孩子)"(缺少了**施爱者**,这是因为这个施爱者被认为是"Mary")是**希望的事情**。如果整个(当然也包含动词的)小句是另一个动词所指的状态的一个参与者,我就把这个参与者小句置于括号中,并把它放在它发挥参与者作用的小句的括号中(如[Mary thinks [that the child loves her]])。

至此,我们使用了"敲打者"和"被敲打者"这类名词来表示"Mary bonked John(玛丽敲打约翰)"这种句子中的参与者角色。然而,语言学家曾使用几种不同的系统以更加概括的方法命名这些角色。我们前面已经看到了一些这类更概括的标签,比如"行为者"和"承受者"等。这样,在"The big girl crushed the small box with a rock(大女孩用石板压碎了小箱子)"一句中,我们可以说,"the big girl"命名动作者,"the small box"命名承受者,"a rock"命名工具。在"The big girl gave a book to the small boy(大女孩给小男孩一本书)"一句中,我们可以说,"the big girl"又一次命名动作者(以及来源),"a book"命名的是被传递的东西,"the small boy"命名的是接受者(recipient)或受益人(beneficiary)。在"the big girl loved the small boy"一句中,我们可以说"the big girl"命名的是经验者,"the small boy"是承受者,或我们也可以说是目标(goal)。

我们使用什么参与者名称无关紧要,重要的是说话者和写作者在他们的小句中包括或不包括什么参与者以及如何命名参与者。关于这一点,我们看加格侬文本中的一个句子:

8. **虽然这些只局限于特权阶级**,但仍然代表了不同的派别和倾向。

加格侬基本上是在说"辉格党和托利党(= 他们)代表不同的派别和倾向"。这句话中的"代表"一词比较含糊。从某种意义上说,动词"代表"有两个参与者。一个是代表他人或为他人说话的人,另一个是被代表的人或有人为自己说话的人。因此,在"比尔·史密斯在议会中代表汤斯维尔人"一句中,"比尔·史密斯"是充当代表的人(议员),"汤斯维尔人"是被代表的人(当然,"在议会中"是人们被代表的处所)。

从另一种意义上来说,动词"代表"有两种不同的参与者。一个是承担代表、象征或例示作用的人或事,另一个是这个人或事代表、象征或例示的人或事。例如"腐败政客代表民主的死亡"一句话中,"腐败政客"是象征或例示某事的人,"民主的死亡"是他们象征或例示的事物。

加格侬的句子可以是两个含义中的任何一个。也许,他的意思是,从"为他人说话"的意义上来讲,辉格党和托利党代表了不同派别和倾向的(一些)英国人或者是不同派别和倾向的(一些)英国人的代表。或者,他的意思也许是,辉格党和托利党自己象征或例示不同的派别、倾向或信仰(即,辉格党和托利党实际上彼此是不同的,信仰不同的事情)。加格侬最有可能的意思是后者,至少我读了之后认为是后者。

但是,加格侬的意思究竟是什么并不重要,重要的是他是如何设法背景化辉格党和托利党代表什么人或为什么人说话这一整个问题的。即使加格侬的意思是辉格党和托利党代表他人,我们仍然不知道他人到底是谁。加格侬忽略掉了派别和倾向是谁的派别和倾向或者是什么派别和倾向。当然不可能是"整个派别和倾向",因为当时大多数人没有参与投票或被代表。另一方面,如果加格侬的意思是,而且很有可能就是,辉格党和托利党本身可以被看做是不同的派别和倾向。这样,无论他们代表谁("为谁说话"),都不用考虑。

无论哪种方式,加格侬似乎都想避免真正讨论在一种只包括"特权阶级"(无论这些特权阶级有多大,他们到底是谁?)的情景中谈论政治"代表"和"民主"意味着什么。加格侬确实做出了让

步,指出辉格党和托利党都局限于特权阶级,但他并没有告诉我们谁"选举"了他们,(除了他们自己)他们代表的是谁的利益。

除了探讨文本中的小句包括或不包括哪些参与者以及如何命名参与者之外,我们还可以探讨文本中各种各样的小句选择了什么类型的动词。例如,在上面一小段话中,加格依使用几个基本上有一种"象征"意义的动词,即,涉及事物象征什么或意味着什么的动词:如,"测试""代表"和"意味着"。这无疑使短文具有了一种加格依审慎地权衡"事实"到底"意味着"什么的"感觉"。一个使用很多行动动词的历史文本(比如"辉格党和托利党彼此激烈地辩论)会有一个非常不同的"感觉"。

那么,在话语分析中,人们可以就文本提出这样的问题:使用了什么类型的动词?包括或不被包括哪些参与者?参与者是如何被命名的?小句的其他组织方式如何导致包括与不包括不同的参与者?

二、语法关系:人际功能

当你设计话语时,你是一个小句接一个小句地安排的。正如我们刚才看到的,对任何小句,你都必须选择一个动词和由动词命名的行动、事件、过程或状态的参与者。比如我选择"压碎"这一动词。这一动词命名的行动要求一个动作者(敲打者)和一个承受者(被敲打的人或物),所以我选择名词短语"大女孩"来表示动作者,名词短语"小箱子"来表示承受者。动词"压碎"使得(但不要求)一个参与者命名一件(用来压碎某人或某物的)工具,所以我选择在我的小句中包含一件工具,我选择的是名词短语"一块石板"。

现在我必须选择如何为动词命名的行动、过程、事件或状态的参与者分配语法关系(主语、宾语、介词补语),我可以以不同的方式来做。在某些情况下,如果我认为一个或多个参与者可以从会话中识别出来,或者我不想提到它们,这时我就可以把它们省略掉。下面,我标出了主语和宾语,任何伴随介词出现的参与者都是一个介词补语:

9a. The big girl(主语) crushed the small box(宾语) with a rock.

(大女孩用石板压碎了小箱子。)

9b. The small box(主语) was crushed with a rock by the big girl.

(小箱子被大女孩用石板压碎了。)

9c. The small box(主语) was crushed by the big girl.(省略了工具"a rock")

(小箱子被大女孩压碎了。)

9d. The small box(主语) was crushed with a rock.(省略了动作者"the big girl")

(小箱子被用石板压碎了。)

9e. The small box(主语) was crushed.(省略了动作者"the big girl"和工具"a rock")

(小箱子被压碎了。)

9f. A rock(主语) crushed the small box(宾语).(省略了动作者"the big girl")

(石板压碎了小箱子。)

"主语"和"宾语"等句法关系是韩礼德(Halliday, 1994)所说的**语言人际功能**(interpersonal function)的一部分。人际功能包括设计你的句子,以形成你的受话者或读者可以与你交流和协商意义的方法。我选择充当小句"主语"的参与者是小句的"话题(topic)"。如果我的受话者或读者想对我的话语进行协商或争论,他们必须按照我选择的主语提出声言或反驳声言。这样,如果你想质疑9a,你就不得不问关于大女孩的问题或者提出关于大女孩的反驳声言。如果你想质疑9b,你就不得不问关于小箱子的问题或者提出关于小箱子的反驳声言。

充当直接宾语的参与者被认为比介词补语与动词命名的行动、过程或状态的关系更直接。因此,如果我说"大女孩用石板压碎了小箱子",我是把小箱子看做直接与"压碎"相关或直接受"压碎"的影响,而石板的直接性较弱。另一方面,如果我说"大女孩把石板推到小箱子上",我是认为石板是动词行为的主要参与者,而箱子不是(箱子现在被看做石板到达的处所)。

在英语中,动词有两种基本形式:限定的(finite)和非限定的(non-finite)。限定动词有现在或过去两种时态标记,意思是动词命名的状态要么与说话行为共同出现或同时存在,要么出现或存在于动词行为的过去。例如,在"The big girl crushes the small box"

中,"hits"[12]中的"es"表示动词是现在时;在"The big girl crushed the small box"中,"kicked"[13]中的"ed"表示动词是过去时。限定动词也可能缺少时态标记,但必须伴随有一个情态助动词,比如"The big girl might hit the small boy(大女孩可能打了小男孩)"。情态动词,即:may/might; will/would; shall/should; can/could; must 等是助动词的一种,用来指与可能性、概然性、义务、倾向、未来、能力等有关的事务。时态有时可以被标记在一个助动词上,而不是在主动词上,如"The big girl does/did crush the small box""The big girl is/was crushing the small box"或者"The big girl has/had crushed the small box"等。非限定动词缺乏时态或伴随性情态助动词,它们往往由"to"伴随,比如在"The big girl intended to crush the small box"中"to crush"是非限定动词。

标记动词或伴随动词的限定性(时态标记或情态)也是语言人际功能的一部分,也决定一个人可以对我的话语进行协商的方式。限定性标记使受话者或读者适应说话者或读者[14]赋予声言的效度级别和效度种类。如果我说"The big girl crushed the small box"你一定会把压碎事件看做是发生在过去的、已经完成的一个单独事件,并有可能与其他这类事件构成一个系列事件,以此来对这句话提出问题或发表反驳声言(如,"The big girl crushed the small box and then ran out of the room")。如果我说"The big girl was crushing the small box",你一定会把这件事看做是过去正在发生的事件,并有可能与其他事件的时间安排有关,以此来对这句话提出问题或发表反驳声言(如,"The big girl was crushing the small box, when I came into the room")。如果我说"The big girl might crush the small box"你一定会把这件事看做可能发生但不一定发生的声言,以此来对这句话提出问题或发表反驳声言。

关于语法关系的角色,我们再看一下上述例8中的句子,部分重述如下:

10. 但他们(即辉格党和托利党)仍然代表了不同的派别和倾向。

这里加格侬选择了"辉格党和托利党"(用代词"他们"来指称)作为句子的主语。他对主语的评论是"但仍然代表了不同的

---

⑫ 应该是"crushes",作者笔误。——译者注

⑬ 应该是"crushed",作者笔误。——译者注

⑭ 应该是"写作者",作者笔误。——译者注

派别和倾向”。如果你想与加格依就他的声言进行协商,你就必须对“辉格党和托利党”提出问题或发表反驳声言,比如,“这些党派中都是谁?”或者“辉格党和托利党的信仰是什么?”

如果加格依的句子是这样写的:“不同的派别和倾向在辉格党和托利党中得以代表”,那么他的句子就是关于——引起问题以质疑——不同的派别和倾向。事实上,为了用这样的方法写他的句子,并使之适应文本的其他部分,他就会如下改写他的段落的其他部分:

> 关于第一标准,在英国社会存在着不同派别和倾向之间的真正的权力平衡。虽然代表只局限于特权阶级,但不同派别和倾向在辉格党和托利党中得以代表。选举意味着在相互斗争的派系和人物中进行真正的选择。

如果这样写,加格依的段落似乎变得自相矛盾了:我们立即看到在选举中有**真正的派别**和倾向,但这些不同(派别)是有很大**局限**的(毕竟如果是有很大局限,就不那么不同了)。由于辉格党和托利党有不同的名字,在加格依写的句子中很容易看出它们的区别。如果他把他的句子写成是关于派别的,并按照上面的方法写成这个段落,他就可能是在请求读者提出关于什么导致“特权阶级”人群之间真正区别的问题,并不得不对这个问题做出回答。

因此,在开始话语分析时,人们会问这样的问题:每个小句选择了什么主语(主题)和宾语?这种选择是如何形成我们与文本的协商的?每个小句的限定性标记是如何形成其有效性声言的?如何形成我们就这种有效性进行交流的方法的?这些小句本来可以以什么不一样的方式说出来或写出来?关于提出什么声言、这些声言为什么有效、以及如何有效等方面的协商会带来什么后果?

三、排列:语篇功能

在任何小句中或者在任何由几个小句组成的句子中,我必须选择把什么放在首位。“首位”的意思是任何出现在小句主语之前的成分,如果主语之前没有成分,那就是主语本身。放在首位的成分产生一种视角,小句或句子中的任何其他成分都是通过这个视角来观察的。它是小句或句子中其他信息的出发点。它设置了一种语境,通过这个语境我们可以观察小句或句子中其余部

分的信息。韩礼德(Halliday, 1994)称这种出现在小句主语前的成分,或者如果主语前没有成分,那就是主语本身的成分为小句或句子的"主位(Theme)",他称小句的剩余部分(主位后的所有成分)为"述位(Rheme)"。韩礼德称通过选择主位和述位而产生的功能为**语篇功能**(textual function)。

如果我说,"Regrettably, the big girl crushed the small box(很遗憾,大女孩压碎了小箱子)",那么我就是在通过我对某事表示遗憾的镜头观察大女孩击打小箱子。如果我说"The big girl, regrettably, crushed the small box(大女孩,很遗憾,压碎了小箱子)",那么我就是在通过关于大女孩我怎么看或感觉或说了或要说的镜头来观察击打行为和我对这事表示遗憾的感觉。

我们在附录一中看到,一句话中可以有一个以上的小句。这种情况大致可分为三类:两个小句并列在一起,两个小句都可以说是"主句"(如,"Mary loves John and John loves Mary");一个小句可以作为一个参与者嵌入在另一个小句中,这时两个小句一起可以说是"主句"(如,"Mary thinks that the child loves her");或者一个小句通过使用"as""while""because"和"so"等语法词从属于另一个小句,这时从属小句所从属的小句是"主句"(如,"Mary loves John because he is nice",这里"Mary loves John"是主句)。

尽管每个小句都有自己的主位,当一个小句从属于另一个小句时,出现在句首的小句是整个句子的主位。为了清楚起见,我们再看一次例8中加格依的句子:

> 13. 虽然只局限于特权阶级,但辉格党和托利党仍然代表了不同的派别和倾向。⑮

加格依把从属小句"虽然只局限于特权阶级"放在句首。这样,我们就从这个角度来观察他的主句("辉格党和托利党仍然代表了不同的派别和倾向"),从属小句(虽然是背景信息)是他和我们考虑他的主要前景化声言(辉格党和托利党仍然代表了不同的派别和倾向)的"出发"点。如果加格依按下面的方式写他的句子,我们就会从"辉格党和托利党仍然代表了不同的派别和倾向"的视角来观察或开始句子其余的信息的理解:

> 14. 辉格党和托利党代表了不同的派别和倾向,但他们只局限于特权阶级。

---

⑮ 原文中例子的标号顺序缺少11,12。——译者注

鉴于加格侬句子的实际写法,主位小句"只局限于特权阶级"听起来像是一个**让步**小句。如果不是主位,而是被放置在句子的末尾处,如例 14 中,它听起来就像是一个**事后想法**。

因此,在开始话语分析时,提出以下问题往往是有帮助的:说话者或受话者是如何为每一个小句选择主位和述位的?整个小句是如何选择在包含一个以上小句的句子中充当主位的?这些句子还可以有什么不同的说法和写法,不同的说法和写法会有什么交际效果?

四、连接小句:逻辑功能

如果我的句子中有一个以上的小句,我必须选择如何使它们彼此联结。联结小句的方法之一是使一个小句从属于另一个小句。在这种情况下,主句是前景化的"肯定"信息,从句是背景化的"假定"信息。例如,如果我说"尽管大女孩很好,但她还是压碎了小箱子",我是在肯定主句"大女孩压碎了小箱子"是我的主声言,并把它作为前景化信息。反过来,我是在把从句"尽管大女孩很好"当作背景信息,我认为我们都会同意这种背景信息是理所当然的。如果我说"大女孩很好,尽管她压碎了小箱子",我是在把事情颠倒过来,把大女孩很好这一声言前景化,把她压碎小箱子这一事实当作理所当然的背景信息。

当我把一个小句从属于另一个小句时,我可以使用小语法词来表明我的两个小句信息中的逻辑关系。因此,如果我说"大女孩压碎了小箱子,**因为**小箱子太难看",我是在使用"**因为**"来说明大女孩压碎小箱子这一行为是由小箱子的难看特征引起的。

除了使一个小句从属于另一个小句以外,我还可以并列两个小句,把两个小句看做是同样的前景化信息。例如,如果我说"大女孩很讨厌,她压碎小东西",我是在把两个小句看做是平等的,都是前景化信息。

最后,我可以构造两个独立的小句,分别被放在两个句子中。例如,如果我说"大女孩压碎了小箱子。**然后**小箱子就很难看",我是在使用"然后"即表示小箱子难看在时间上是发生在女孩压碎小箱子之后的,又暗示小箱子难看是压碎的结果。

我们使小句相互联结的方法构成了我们可以称为语言逻辑功能的一部分(Thompson, 2004)。逻辑功能(Logical Function)是说话者和写作者标记不同信息片段的逻辑关系。为了理解逻辑

功能在交际中的运作方式,我们再一次看加格侬文本的句8。转载如下:

15. 虽然只局限于特权阶级,但辉格党和托利党仍然代表了不同的派别和倾向。

这里加格侬把小句"辉格党和托利党仍然代表了不同的派别和倾向"作为他的前景化主句,把"虽然只局限于特权阶级"当作从属于主句的背景化的、假定的、理所当然的信息。当然,如果我们如下写这个句子,情况就相反了:

16. 虽然辉格党和托利党仍然代表了不同的派别和倾向,但他们只局限于特权阶级。

此版本前景化或突出(肯定)阶级之间的社会冲突,而加格侬的实际版本则背景化了这一冲突。

因此,话语分析工作者可以经常提出这样的问题:说话者或写作者如何联结小句来标记它们之间的逻辑关系的?什么信息被前景化和肯定了?什么信息被背景化和假定了?事物还可以有什么不同的说法和写法,不同的说法和写法会有什么交际效果?

五、衔　接

说话者和写作者要做的事情远不止连接句子中的小句。他们还必须在整个语篇中把句子连接起来。用来创建这种连接的语法手段称为**衔接手段**(cohesive devices)。它们向受话者表明了语篇中句子之间的连接关系,而且它们也在一定程度上使语篇听起来像是"组织在一起"(连贯)的。

主要衔接手段有六种(Halliday and Hasan, 1976, 1989)。下面一小段语言中包含每种衔接手段(参考后面讨论中的编号)的例子(注意例17中第二句是垂直排列的):

17. The federal government expected Indian nations to sign treaties.

However, though	= 6
most of	= 2
them	= 1
had in fact	= 6

done so, = 3
the = 2
Seminoles = 5
would not ____ = 4
联邦政府期望印第安民族签署条约。
然而,虽然 = 6
大多数 = 2
民族 = 1
事实上已经 = 6
这么做了, = 3
这 = 2
赛米诺尔族 = 5
不愿意____ = 4

每一个编号的词汇或短语都是一个衔接手段,向受话者传递第二个句子是如何与前一个句子连接(或者如何连贯)的信号。下面,我列出六种主要的衔接手段,并说明每种衔接手段在这个例子中是如何呈现的。其中的数字标号与例句中使用的编号相对应。

1. **代词**(pronoun):在例句中,代词"them"通过从第一句话中的一个短语中选择一个照应词的方法来连接前一句话。

2. **限定词和量词**(Determiners and quantifiers):量词"most"通过指明我们现在谈论的是前一句话中谈论的整体("Indian nations")的一部分("most")的方法来连接前一句话。"Seminoles"前的限定词"the"通过指明它所属的信息("Seminoles")是假定可以根据前一句话来预测信息的方法来连接第一句话。在这个例子中,这一信息可以预测,这是因为前一句话提到了印第安民族,而赛米诺尔族也是一个印第安民族。

3. **替代**(substitution):"done so"是一个假短语,用来替代(代表)前一句话中的"签协议"。这不但使我们可以不重复这一信息,而且表明了第二句话与前一句话是连接的。

4. **省略**(ellipsis):"would not"后面的空白表示这里的信息由于完全可以从前一句话中预测出来而被忽略(省略)掉了(这一信息是"签署一项协议")。由于我们需要通过前一句话来重构这一被忽略掉的信息,因此省略也是一种连接手段。

5. **词汇衔接**(lexical cohesion):由于赛米诺尔人是印第安人,因此“Seminoles”一词与“Indian”有着词汇上的联系。两个句子之间的联系是由于它们都包含在某种意义上相关的词语。

6. **连词和其他类似连词的连接**(conjunctions and other conjunction-like links):“however”一词表明受话者是如何使第二句话与第一句话建立联系的。它表明,两个句子之间是一种反意的关系。“in fact”也为第二句话与第一句话建立了连接,但连接的方式非常不明显,很难描述,可能在很多情况下只有说本族语的人才能安排得恰到好处。与这一类别相关的是“话语小品词”,比如“so”和“well”也有助于把句子连接在一起,组成“听起来”是在一起的语义上相关的句子链。

我们来看一下衔接在加格依的段落中是如何发挥作用的,他写的一个段落转载如下:

> 1689年之前代议制原则也是安全的,正如前一章提出的对有效宪法的两项标准进行的测试。关于第一标准,在英国社会存在着辉格党和托利党之间的真正的权力平衡。虽然这些只局限于特权阶级,但仍然代表了不同的派别和倾向。选举意味着在相互斗争的派系和人物中进行真正的选择。

加格依的这个段落中,有很多单词和语法手段是用来表示衔接关系的。他在第二句话中使用短语“关于第一标准”(主位位置)来联系第一句话中的“两项标准”。在第三句话中,他在位于主位位置的小句(“虽然**这些**只局限于特权阶级”)内部使用一个代词(“这些”),在主句的主位位置又使用一个代词(“他们”)来回指前一句话中的“辉格党和托利党”。他的关于选举的最后一个句子没有任何明确的方式与前一句话连接(事实上,“选举”一词出现得“相当突然”),例如,加格依没有使用任何像“并因而”之类的连接词。相反,他的关于选举的最后一句话是通过词汇(词语层面)关系与前面的句子连接起来的。

“选举”一词与前面句子中的“不同的派别和倾向”“辉格党和托利党”“权力平衡”“有效宪法”和“代议制”等短语中的词汇属于同一语义(意义)家族(这些单词和短语都是关于执政和政府方面),这使“选举”与这些句子产生了连接。加格依似乎是想通过这种策略暗示他关于选举的声言——它们构成一种“真正的选择”——非常直接地来自于他前面说过的意义。他认为他关于有意义选举的声言没有必要与前面的句子建立更明确的逻辑连接。

他把它看做几乎是对前面句子的一种重述,尽管吹毛求疵的读者可能会担心这些选举在“特权阶级”内部有多大意义(对谁有意义)。

因此,在开始话语分析时,话语分析工作者可以提出这样的问题:这个语篇中衔接是怎样连接信息片段的?是以什么方式连接的?这个语篇为什么无法与其他信息片段建立连接?这些连接产生或不产生什么意义?对交际有什么作用?

说话者和写作者使用以上所有语法手段,以及很多其他手段来组织语篇,“就像”他们(说话者、写作者和语篇)有某种“目标”和“目的”一样。作为受话者和接受者,我们通过对语法手段使用的关注来“重现”这些目标和目的。在这个意义上来说,目标和目的并不是秘密地存在于人的大脑中,而是公开地应用于文本中。当然,它们也往往接受争论和协商(就像我们试图在加格侬的文本中做的那样),但是这种协商往往由那些首先打开协商之门的语法手段来决定。

参考文献

Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation.* New York: William Marrow.

Anglin, J. M. (1977). *Word, Object, and Conceptual Development.* New York: Norton.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination.* Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays.* Austin: University of Texas Press.

Barsalou, L. W. (1987). The instability of graded structure in concepts. In: U. Neisser, ed., *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization.* New York: Cambridge University Press, pp. 101-40.

Barsalou, L. W. (1991). Deriving categories to achieve goals. In: G. H. Bower, ed., *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, Vol. 27. New York: Academic Press, pp. 1-64.

Barsalou, L. W. (1992). *Cognitive Psychology: An Overview for Cognitive Scientists.* Hillsdale: Erlbaum.

Bartlett, L. and Holland, D. (2002). Theorizing the space of literacy practices, *Ways of Knowing Journal*, 2. 1: 10-22.

Barton, D. and Hamilton. M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community.* London: Routledge.

Baugh, J. (2000). *Beyond Ebonics: Linquistic Pride and Racial Prejudice.* Oxford: Oxford university Press.

Bazerman, C. (1989). *Shaping Written Knowledge.* Madison: University of Wisconsin Press.

Bechtel, W. and Abrahamsen, A. (1990). *Connectionism and the Mind: An Introduction to Parallel Processing in Networks.* Oxford: Basil Blackwell.

Bechtel, W. and Richardson, R. C. (1993). *Discovering Complexity: Decomposition and Localization in Scientific Research.* Princeton: Princeton University Press.

Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swindler, A. and Tipton, S. M. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and Committment in American Life.* New York: Harper & Row.

Berkenkotter, C. and Huckin, T. N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power.* Hillsdale: Erlbaum.

Bernstein, B. (1974). *Classes, Codes and Control.* Vol. 1., 2nd rev. edn. London: Routledge and Kegan Paul (original 1971).

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique.* London: Taylor & Francis.

Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology.*

Cambridge: Cambridge University Press.
Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
Bourdieu, P. (1985). *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
Bourdieu, P (1990a). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
Bourdieu, P (1990b). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
Bourdieu, P (1998). *Practical Reason*. Stanford: Stanford University Press.
Brazil, D., Coulthard, M., and Johns, C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
Bruer, J. T. (1993). *Schools for Thought: a Science for Learning in the Classroom*. Cambridge: MIT Press.
Callon, M. and Latour, B. (1992). Don't throw the baby out with the bath school! A reply to Collins and Yearly. In: A. Pickering, ed., *Science as Practice and Culture*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 343-68.
Carbaugh, D. (1996). *Situating Selves: the Communication of Social Identities in American Scenes*. Albany: State University of New York Press.
Carspecken, P. F (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: a Theoretical and Practical Guide*. New York: Routledge.
Chafe, W. L. (1979). The flow of thought and the flow of language. In: T. Givon, ed., *Syntax and Semantics* 12: *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, pp. 159-81.
Chafe, W. L. (1980). The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: W. L. Chafe, ed., *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood: Ablex, pp. 9-50.
Chafe, W. L. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time: the Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago: University of Chicago Press.
Churchland, P. M. (1995). *The Engine of Reason, the Seat of the Soul*. Cambridge: MIT Press.
Churchland, P. S. and Sejnowski, T. J. (1992). *The Computational Brain*. Cambridge: Bradford/MIT Press.
Clark, A. (1989). *Microcognition: Philosophy, Cognitive Science, and Parallel Distributed Processing*. Cambridge: MIT Press.
Clark, A. (1993). *Associative Engines: Connectionism, Concepts, and Representational Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again*. Cambridge: MIT Press.
Clark, A. (2003). *Natural-born Cyborgs: Why Minds and Technologies are Made to Merge*. Oxford: Oxford University Press.
Clark, H. H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Cocker, M. (2001). *Birders: Tales of a Tribe*. New York: Atlantic Monthly Press.
Collins, J. C. and Porras, J. I. (1994). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. New York: Harper Business.
Crick, F. (1994). *The Astonishing Hypothesis: the Scientific Search for the Soul*. New York: Scribners.
Daly, M. (1990). *Gyn/Ecology*. Boston: Beacon.
D'Andrade, R. (1984). Cultural meaning systems. In: R. A. Shweder and R. A. LeVine, eds, *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 88-119.

D' Andrade, R. (1995). *The Development of Cognitive Anthropology.* Cambridge: Cambridge University Press.

D' Andrade, R. and Strauss, C., eds (1992). *Human Motives and Cultural Models.* Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, M. (1986). *How Institutions Think.* Syracuse, New York: Syracuse University Press.

Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. and Goodwin, C., eds (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon.* Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, D. and Potter, J. (1992). *Discursive Psychology.* London: Sage.

Edwards, J. A. and Lampert, M. D., ed. (1993). *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research.* Hillsdale: Erlbaum.

Elman, J. L., Bates, E., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., and Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development.* Cambridge: MIT Press.

Engestrom, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research.* Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engestrom, Y. (1990). *Learning, Working and Imagining: Twelve Studies in Activity Theory.* Helsinki: Orienta-Konsultit.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power.* London: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change.* Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis.* London: Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research.* London: Routledge.

Fillmore, C. (1975). An alternative to checklist theories of meaning. In: C. Cogen, H. Thompson, G. Thurgood, K. Whistler, and J. Wright, eds, *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.* Berkeley: University of California at Berkeley, pp, 123-31.

Fleck, L. (1979, original 1935). *The Genesis and Development of a Scientific Fact.* Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, M. (1966). *The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences.* New York: Random House.

Foucault, M. (1969). *The Archeology of Knowledge.* New York: Random House.

Foucault, M. (1973). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception.* New York: Vintage Books.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison.* New York: Pantheon.

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality*, Vol. 1: *An Introduction.* New York: Pantheon.

Foucault, M. (1980). In: C. Gordon, L. Marshall, J. Meplam, and K. Soper, eds, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972 - 1977* . Brighton: Harvester Press.

Foucault, M. (1984). *The History of Sexuality*, Vol. 2: *The Use of Pleasure.* New York: Pantheon.

Foucault, M. (1985). In: P. Rainbow, ed. *The Foucault Reader.* New York: Pantheon.

Freccero, J. (1986). Autobiography and narrative. In: T. C. Heller, M. Sosna, and D. E. Wellbery, with A. I. Davidson, A. Swidler, and I. Watt, eds, *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought.* Stanford: Stanford University Press, pp. 16-29.

Gagnon, P. (1987). *Democracy's Untold Story: What World History Textbooks Neglect.* Washington: American Federation of Teachers, pp. 65-71.

Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach.* New York: Basic Books.

Gee, J. P. (1985). The narrativization of experience in the oral style. *Journal of Education*, 167:9-35. [Reprinted in C. Mitchell and K. Weiler, eds, *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other*, New York: Bergin & Garvey, 1992, pp. 77-101.]

Gee, J. P. (1986). Units in the production of discourse. *Discourse Processes*, 9:391-422.

Gee, J. P. (1990a). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses.* London: Falmer.

Gee, J. P. (1990b). Memory and myth: a perspective on narrative, introduction to A. McCabe and C. Peterson, eds, *Developing Narrative Structure.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 1-25.

Gee, J. P. (1991). A linguistic approach to narrative. *Journal of Narrative and Life History*, 1:15-39.

Gee, J. P. (1992). *The Social Mind: Language, Ideology and Social Practice.* New York: Bergin & Garvey.

Gee, J. P. (1993). Critical literacy/socially perceptive literacy: a study of language in action, *Australian Journal of Language and Literacy*, 16:333-55.

Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, 2nd edn. London: Taylor & Francis.

Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: a new literacy studies perspective, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43:412-20.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games have to Teach Us About Learning and Literacy.* New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: a Critique of Traditional Schooling.* London: Routledge.

Gee, J. P. and Crawford, V. (1998). Two kinds of teenagers: Language, identity, and social class. In: D. Alverman, K. Hinchman, D. Moore, S. Phelps, and D. Waff, eds, *Reconceptualizing the Literacies in Adolescents' Lives.* Hillsdale: Erlbaum, pp. 225-45.

Gee, J. P., Hull, G., and Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism.* Boulder: Westview.

Gee, J. P., Allen, A.-R., and Clinton, K. (2001). Language, class, and identity: Teenagers fashioning themselves through language, *Linguistics and Education*, 12: 175-94.

Geertz, C. (1973). *The Interpretations of Cultures.* New York: Basic Books.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology.* New York: Basic Books.

Goffman, I. (1981). *Forms of Talk.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goodwin, C. and Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology* 19: 283-307.

Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as Social Organization Among Black Children.* Bloomington: Indiana University Press.

Griffiths, P. (1986). Early vocabulary. In: P. Fletcher and P. Garman, eds, *Language Acquisition*, second edition. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 279-306.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. J. and Levinson, S. C., eds (1996). *Rethinking Linguistic Relativity.*

Cambridge: Cambridge University Press.

Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action*, Vol. 1, trans, by T. McCarthy London: Heinemann.

Hacking, I. (2000). *The Social Construction of What*. Cambridge: Harvard University Press.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd edn. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language as a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. and Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Hanks, W. F. (1996). *Language and Communicative Practices*. Boulder: Westview Press.

Harkness, S., Super, C., and Keefer, C. H. (1992). Learning to be an American parent: how cultural models gain directive force. In R. D'Andrade and C. Strauss, eds, *Human Motives and Cultural Models*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 163-78.

Havelock, E. A. (1986). *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacyfrom Antiquity to the Present*. New Haven: Yale University Press.

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. New York: Harper & Row.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Oxford: Basil Blackwell.

Hicks, D. (1995). Discourse, learning, and teaching. In: M. W. Apple, ed., *Review of Research in Education* 21. Washington: AERA, pp. 49-95.

Hofstadter, D. and the Fluid Analogies Research Group (1995). *Fluid Concepts and Creative Analogies: Computer Models of the Fundamental Mechanisms of Thought*. New York: Basic Books.

Hofstadter, D. R. (1997). *Le ton beau de Marot: In Praise of the Music of Language*. New York: Basic Books.

Holland, D. and Quinn, N. eds (1987). *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holland, D., Skinner, D., Lachicotte, W., and Cain C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge: MIT Press.

Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor & Francis.

Jaworski, A. and Coupland, N., eds (1999). *The Discourse Reader*. London: Routledge.

John-Steiner, V., Panofsky, C. P., and Smith, L. W., eds (1994). *Sociocultural Approaches to Language and Literacy: An Interactionist Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kanter, R. M. (1995). *World Class: Thriving Locally in the Global Economy*. New York: Simon and Schuster.

Kaplan, R. D. (1998). *An Empire Wilderness: Travels into America's Future*. New

York: Random House.
Keil, F. (1979). *Semantic and Conceptual Development.* Cambridge: Harvard University Press.
Keil, F. (1989). *Concepts, Kinds, and Cognitive Development.* Cambridge: MIT Press.
Knorr Cetina, K. (1992). The couch, the cathedral, and the laboratory: on the relationship between experiment and laboratory, in science. In: A. Pickering, ed., *Science as Practice and Culture.* Chicago: University of Chicago Press, pp. 113-37.
Kochman, T. (1981). *Black and White Styles in Conflict.* Chicago: University of Chicago Press.
Kress, G. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice.* Oxford: Oxford University Press.
Kress, G. (1996). *Before Writing: Rethinking Paths into Literacy.* London: Routledge.
Kress, G. and van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design.* London: Routledge.
Labov, W. (1972). *Language in the Inner City.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 201-40 and 354-96.
Labov, W. and Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experiences. In: J. Helm, ed., *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society.* Seattle: University of Washington Press, pp. 12-44. [Reprinted in *Journal of Narrative and Life History*, 7:3-38.]
Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind.* Chicago: University of Chicago Press.
Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By.* Chicago: University of Chicago Press.
Latour, B. (1987). *Science in Action.* Cambridge: Harvard University Press.
Latour, B. (1991). *We Have Never Been Modern.* Cambridge: Harvard University Press.
Lave, J. (1988). *Cognition in Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.
Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
Lemke, J. L. (1995). *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics.* London: Taylor & Francis.
Leont' ev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality.* Englewood Cliffs: PrenticeHall.
Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In: J. V. Wertsh, ed., *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* New York: M. E. Sharpe, pp. 37-71.
Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation.* Cambridge: MIT Press.
Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press.
Levinson, S. C. (1996). Relativity in spatial conception and description. In: J. J. Gumperz and S. C. Levinson, eds, *Rethinking Linguistic Relativity.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 177-202.
Levinson, S. C. (2000). *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature.* Cambridge: MIT Press.
Luke, A. (1995). Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. In: M. W. Apple, ed., *Review of Research in Education* 21. Washington: AERA, pp. 3-48.

Lynch, M. and Bogen, D. (1996). *The Spectacle of History: Speech, Text, and Memory at the Iran-Contra Hearings*. Durham: Duke University Press.

Macdonnell, D. (1986). *Theories of Discourse.* Oxford: Blackwell.

Malone, M. J. (1997). *Worlds of Talk: The Presentation of self in Everyday Conversation.* Cambridge: Polity Press.

Margolis. H. (1987). *Patterns, Thinking, and Cognition: A Theory of Judgment.* Chicago: University of Chicago Press.

Margolis, H. (1993). *Paradigms and Barriers: How Habits of Mind Govern Scientific Beliefs.* Chicago: University of Chicago Press.

Martin, J. R., Matthiessen, C., and Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar.* London: Arnold.

Michaels, S. (1981). "Sharing time:" children's narrative styles and differential access to literacy, *Language in Society* 10: 423-42.

Michaels, S. and Collins, J. (1984). Oral discourse styles: Classroom interaction and the acquisition of literacy. In: D. Tannen, ed., *Coherence in Spoken and Written Disourse.* Norwood: Ablex, pp. 219-44.

Middleton, D. (1997). The social organization of conversational remembering: experience as individual and collective concerns, *Mind, Culture, and Activity* 4. 2: 71-85.

Miller, C. R. (1984). Genre as social action, *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-67.

Mills, S. (1997). *Discourse.* London: Routledge.

Minksy, M. (1985). *The Society of Mind.* New York: Simon & Schuster.

Mishler, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies, *Harvard Educational Review*, 60:415-42.

Mishler, E. G. (1991). Representing discourse: the rhetoric of transcription, *Journal of Narrative and Life History*, 1, 255-80.

Myers, G. (1990). *Writing Biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge.* Madison: University of Wisconsin Press.

Nolan, R. (1994). *Cognitive Practices: Human Language and Human Knowledge.* Oxford: Blackwell.

Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In: E. Ochs and B. Schieffelin, eds, *Developmental Pragmatics.* New York: Academic Press.

Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity In: J. J. Gumperz and S. C. Levinson, eds, *Rethinking Linguistic Relativity.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 407-37.

Ochs, E., Schegloff, E. A., and Thompson, S. A., eds (1996). *Interaction and Grammar.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ogbu, J. (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word.* London: Methuen.

Osborne, R. and Freyberg, P. (1985). *Learning in Science: the Implications of Children's Science.* Auckland: Heinemann.

Palmer, G. B. (1996). *Toward a Theory of Cultural Linguistics.* Austin: University of Texas Press.

Philipsen, G. (1975). Speaking "like a man" in Teamsterville: Culture patterns of role enactment in an urban neighborhood, *Quarterly Journal of Speech*, 61:26-39.

Pomerantz, A. and Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. In: T. A. van Dijk, ed., *Discourse as Social Interaction: Discourse studies 2: a Multidisciplinary Introduction.*

London: Sage, pp. 64-91.
Propp, V. (1968). *Morphology of the Russian Folktale*. Austin: University of Texas Press (originally published 1928).
Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
Quinn, N. (1987). Convergent evidence for a cultural model of American marriage. In: D. Holland and N. Quinn, eds, *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 173-92.
Quirk, R. Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
Reich, R. B. (1992). *The Work of Nations*. New York: Vintage Books.
Rogers, R., ed. (2004). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
Rumelhart, D. E., McClelland, J. L, and the PDP Research Group (1986). *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition, Vol. 1. Foundations*. Cambridge: MIT Press.
Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Chicago: University of Chicago Press.
Scollon, R. and Scollon, S. W. (1981). *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. Norwood: Ablex.
Shapin, S. and Schaffer, S. (1985). *Leviathan and the Air-pump*. Princeton: Princeton University Press.
Shore, B. (1996). *Culture in Mind: Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. New York: Oxford University Press.
Sinclair, J. M. and Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
Sperber, D. and Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Strauss, C. (1992). What makes Tony run? Schemas as motives reconsidered. In: R. D'Andrade and C. Strauss, eds, *Human Motives and Cultural Models*. Cambridge: Cambridge Uuiversity Press, pp. 197-224.
Strauss, C. and Quinn, N. (1997). *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Tannen, D., Hamilton, H. E., and Schiffrin, D., eds (2003). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*, 2nd edn. London: Arnold.
Toolan, M. (1996). *Total Speech: an Integrational Linguistic Approach to Language*. Durham: Duke University Press.
Traweek, S. (1988). *Beamtimes and Lifetimes*. Cambridge: Harvard University Press.
van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of Discourse Analysis, Vol. 1: Disciplines of Discourse*. New York: Academic Press.
van Dijk, T. A., ed. (1997a). *Discourse as Structure and Process. Discourses Studies 1 : a Multidisciplinary Introduction*. London: Sage.
van Dijk, T. A., ed. (1997b). *Discourse as Social Interaction: Discourses Studies 2 : a Multidisciplinary Introduction*. London: Sage.
van Dijk, T. A. and Kintsch, W. (1980). *Macrostructures: an Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
von Frank, A. J. (1998). *The Trial of Anthony Burns: Freedom and Slavery in Emerson's Boston*. Cambridge: Harvard University Press.
Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
Wieder, D. L. and Pratt, S. (1990a). On being a recognizable Indian among Indians. In: D. Carbaugh, ed., *Cultural Communication and Intercultural Contact*.

Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 45-64.

Wieder, D. L. and Pratt, S. (1990b). On the occasioned and situated character of members' questions and answers: Reflections on the question, "Is he or she a real Indian?" In: D. Carbaugh, ed., *Cultural Communication and Intercultural Contact*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, pp. 65-75.

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Wodak, R. and Meyer, M., eds (2002). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

术语英汉对照表

ability and constraint statements	能力和限制陈述
academic writing	学术写作
achievement statements	成就陈述
action	行动
activity	活动
actor	动作者
affective statements	情感陈述
agreement	赞同
analysis tools	分析工具
assertion	断言
Athabaskans	阿萨巴斯卡人
authoritative representation	权威表现
bachelors	单身汉
backgrounding	背景化
belief	信仰
beneficiary	受益人
building task	构建任务
clause	小句
claim	声言
co-construction	共建
code switching	语码转换
cognitive approach	认知方法
cognitive psychology	认知心理学
cognitive science	认知科学
cognitive statement	认识陈述
coherence	连贯
cohesive device	衔接手段
collocational pattern	搭配模式

compaction	压缩
content word(lexical word)	实词(词汇词)
connection	联系
context	语境
convergence	聚合
Conversation	会话
core value	核心价值
coverage	覆盖范围
D/discourse analysis	话语/话语分析
data	语料
decontextualization	去语境化
dependent clause	从属小句
Discourse model	话语模式
ebonics	黑人英语
ellipsis	省略
emphatic stress	强调重读
empirical science	经验科学
event	事件
evolutionary biologists	进化论生物学家
experience	经验
experiencer	经验者
experiential function	经验功能
experimental physics	实验物理学
explanatory theory	解释理论
feminism	女性主义
finite verb	限定动词
foregrounding	前景化
form and function	形式和功能
function word(grammar word)	虚词(语法词)
fundamentalist creationists	原教旨主义创造论者
gang graffiti	帮派涂鸦
glide	滑音
goal	目标
Goldilocks principle	金凤花原理
heteroglossic	多重的
idea unit	思想单位
ideational function	概念功能
identity	身份

independent clause	独立小句
Information Age	信息时代
inter-judge reliability	相互判断的可靠性
interpersonal function	人际功能
intertextuality	互文性
intonational contour	语调曲线
I-statement	我-陈述
kinship ties	亲属关系
kits	成套装备
language-in-use	使用中的语言
laughter and language	笑声和语言
lexical cohesion	词汇衔接
line	行
linguistic detail	语言细节
logical function	逻辑功能
long-term memory	长时记忆
macrostructure	宏观结构
macro-line	宏观行
metaphor signaling discourse models	隐喻标记话语模式
micro-lines	微观行
middle-class parenting	中产阶级父母对子女的养育
motif	主旨
narrative	叙事
Native Americans	土著美国人
nominalization	名词化
oral text	口头文本
participant	参与者
patient	承受者
pattern recognition	模式识别
philosophy of mind	精神哲学
pitch movement	音高移动
potential meaning	潜势意义
politics	立场与策略
predictability	可预测性
prepositional complement	介词补语
process	过程
prototypical simulation	原型模拟
psycholinguistics	心理语言学

qualitative research	定性研究
racial problem	种族问题
range of meaning	意义域
rational argumentation	理性论证
razzing	拉兹(嘲笑)
recipient	接受者
reflexivity	自反性
relationship	关系
relevance	相关
representational function	再现(表征)功能
research method	研究方法
saliency of information	信息突显
semantic families	语义(意义)家族
semiotic system	符号系统
Shamanism	萨满教
sign system and knowledge	符号系统和知识
significance	意义
simulation	模拟
situated meaning	情景意义
social activities	社会活动
social goods	社会产品
social group	社会群体
social mind	社会大脑
social semiotics	社会符号学
social situated activity	社会情景活动
social situated identity	社会情景身份
sociocultural grouping	社会文化群体
spurt	迸发
stanza	节
state and action statements	状态和行动陈述
state of affairs	事态
stereotype	陈词滥调
storyline	故事情节
subordinate clause	从属小句
Summer Institute	暑期讲习班
switching discourse	转换话语
symbolic interactionism	象征性互动
textual function	语篇功能

thinking device	思维手段
tone unit	语调单元
tools of inquiry	调查工具
transcendentalism	超验主义
transcendentalist	超验主义者
transcription	音标
undergoer	受事者
unit of speech	言语单位
unpredictability	不可预测性
utterance	话语
validity	有效性
values	价值观
verbal sparring	争吵
vernacular	方言

专有名称英汉对照表

人名译名对照表

Abigail	阿比盖尔
Ariel	阿瑞尔
Bourdieu	布迪厄
Charles Fillmore	查尔斯·费尔摩
Claudia Strauss	克劳迪亚·斯特劳斯
Cocker	可卡
Colin Lankshear	柯林·兰克舍尔
Cynthia	辛西亚
D' Andrade	德安德拉德
Emerson	爱默生
Emily	艾米丽
Freyberg	弗赖贝格
Glyndil Hull	格林达·赫尔
Greg Myers	格雷格·迈尔斯
Gregory	格雷戈里
Ian Hacking	伊恩·哈金
James Joyce	詹姆士·乔伊斯
Jane	简
Jeremy	杰里米
Joanne Morse	乔安娜·摩尔斯
Joe	乔
John Ogbu	约翰·奥格布
Karen Jones	卡伦·琼斯
Karin	卡琳
Keith Stenning	基思·施特宁
Lucy Delano	露西·德拉诺
M. A. K. Halliday	韩礼德
Marcella	马塞拉

Maria	玛丽亚
Mark Cocker	马克·考克
Norman Fairclough	诺曼·费尔克拉夫
Osborne	奥斯本
Paul Gagnon	保罗·加格侬
Roger	罗杰
Roger Tory Pedersen	罗杰·托利·彼得森
Sandra	桑德拉
Sarah Miller	莎拉·米勒
Scollon	斯科隆
Shirley	雪莉
Susan Washington	苏珊·华盛顿
Ted	泰德
Virginia Woolf	弗吉尼亚·伍尔夫
William Hanks	威廉·汉克斯

地名译名对照表

Massachusetts	马萨诸塞
Mexico	墨西哥
Yucatan	尤卡坦
Oaklan	奥克兰
California	加利福尼亚

机构名称译名对照表

University of Wisconsin at Madison	威斯康辛大学麦迪逊分校
University of Woodson	伍德森大学

文献译名对照表

Birders: Tales of a Tribe	《观鸟者:部落的故事》
Federal Bilingual Education Act	《联邦双语教育法》
Habits of the Heart	《心的习性》
Language and Communicaiton Practices	《语言和交际行为》
Learning Science	《学科学》
Social Linguistics and Literacies	《社会语言学与语言实践》
The New Work Order	《新工作秩序》
The Social Construction of What	《什么的社会构建》
The Social Mind	《社会心理》
Wired	《连线》

HUAYU FENXI DAOLUN LILUN YU FANGFA

■ 话语分析是研究语言——口头语和书面语——如何促成社会文化观点和身份的方法。在本书中，詹姆斯·保罗·吉（James Paul Gee）介绍了话语分析的研究领域，并提出了自己独到的话语分析综合法。

■ 作者假定读者没有语言学知识，向读者呈现的既是语言使用的理论，也是语言研究的方法。《话语分析导论》结构清晰，风格朴实，融合了应用语言学、教育学、心理学、人类学和交际学等各种学科的观点和方法，以帮助不同背景的学生和学者形成自己的话语研究观点，从事自己的话语分析。

■ 本书于1999年首次出版，2005年出了第2版。第2版经过全面修订和更新，增加了大量口头的和书面的语料和实例，涉及儿童、成人、学生和教师的小组讨论乃至会话、访谈、学术文献和政策文件等。7次重印，充分说明了本书的价值。

发表及参阅相关讨论，请登录：
万卷方法与学术规范博客圈（http//q.blog.sina.com.cn/fafang）

上架建议：社会科学

ISBN 978-7-5624-6075-6



定价：27.00元